

# SUBJETIVIDADES Y DISPOSITIVOS DE COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

El caso del módulo  
Pensamiento Pedagógico  
Latinoamericano en el  
Programa Nacional de  
Formación Permanente  
"Nuestra Escuela" 2014-2017



**TESIS DOCTORAL**  
Cintia Rogovsky



**FACULTAD DE PERIODISMO  
Y COMUNICACIÓN SOCIAL**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

**TESIS DOCTORAL  
FACULTAD DE PERIODISMO Y COMUNICACIÓN SOCIAL  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

# **SUBJETIVIDADES Y DISPOSITIVOS DE COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMACIÓN DOCENTE.**

El caso del Módulo Pensamiento Pedagógico  
Latinoamericano PPL en el Programa Nacional de Formación  
Permanente “Nuestra Escuela” 2014-2017

**AUTORA:**  
Prof. Cintia Rogovsky  
crogovsky@gmail.com

**DIRECTORA:**  
Dra. Rossana Viñas

**La Plata, 2019**

“A las nueve o diez noches comprendió con alguna amargura que nada podía esperar de aquellos alumnos que aceptaban con pasividad su doctrina y sí de aquellos que arriesgaban, a veces, una contradicción razonable”.  
(JLB, *Las ruinas circulares*)

“[...] porque la formación está ahí, la formación surge en la relación entre teoría y práctica, no solo en la teoría ni solo en la práctica”.  
(Paulo Freire)

“La calidad de la formación docente está en discusión en casi todo el mundo occidental”.  
(Alejandro Grimson y Emilio Tenti Fanfani, *Mitomanías educativas*)

# Índice y sumario de escritura

|           |  |               |
|-----------|--|---------------|
|           | <b>Agradecimientos</b>                                 | <b>pág. 7</b> |
| <b>1.</b> | <b>Palabras Preliminares. Un botón de plumas</b>       | <b>pág. 8</b> |
|           | 1) Voces africanas desde la Yunga boliviana            |               |
|           | 2) Subjetividades docentes en democracias tambaleantes |               |

Referencias bibliográficas

## **Parte I - Qué, quiénes y por qué** **pág. 21**

*En este apartado se da cuenta de las decisiones epistémicas, narrativas y biográficas que se fueron tomando con relación al tema y al género de escritura híbrida -entre el ensayo y el género académico- elegido. Se fundamenta y contextualiza la investigación como parte del recorrido político pedagógico por el Doctorado en Comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, así como de lo recogido en otras experiencias y prácticas de Comunicación/Educación formales y alternativas por escenarios latinoamericanos.*

|           |           |   |                |
|-----------|-----------|---|----------------|
| <b>I.</b> | <b>1)</b> | <b>Introducción al tema y la trama</b>  | <b>pág. 22</b> |
| I.        | 1)        | a. Estructura y contenidos  |                |
| I.        | 1)        | b. Diciembre 2015: nuevo gobierno y eliminación del módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL)   |                |
| I.        | 1)        | c. El dispositivo de Comunicación/Educación Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) en el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) |                |
| I.        | 1)        | d. La nueva "Campaña al Desierto"   |                |
| I.        | 1)        | e. La gestión gerencial versus la gestión educativa   |                |
| I.        | 1)        | f. Respecto a los géneros narrativos y esta escritura   |                |

Referencias bibliográficas

|           |           |  |  |
|-----------|-----------|--|--|
| <b>I.</b> | <b>2)</b> | <b>De los noventa al 2019. Recorrido por la instancia doctoral y sus antecedentes:</b>                           |  |
|           | 2)        | a. Refugios escolares en los años del Terror   |  |
|           | 2)        | b. Una breve primavera   |  |
|           | 2)        | c. ¿A lavar los platos o a la Embajada?  |  |
|           | 2)        | d. La demanda de capacitación gratuita, con puntaje y en servicio desde la perspectiva de Comunicación/Educación |  |
|           | 2)        | e. El discurso anti docente en el poder y la caída en la escuela pública   |  |
|           | 2)        | f. La tesis como estrategia de supervivencia   |  |
|           | 2)        | g. Temor, temblor y testimonio   |  |
|           | 2)        | h. ¿Hacia una nueva hegemonía del mercado en educación?  |  |
|           | 2)        | e. La erótica que se sirve de nosotros   |  |

Referencias bibliográficas

|           |           |   |  |
|-----------|-----------|---|--|
| <b>I.</b> | <b>3)</b> | <b>Fundamentación</b>   |  |
| I.        | 3)        | a. Prácticas, subjetividades y posicionamientos epistemológico. |  |

¿América Latina es un ensayo? Abordar el dispositivo por sus externalidades

- I. 3). b. Contexto: formación docente en la Argentina entre 2006 y 2017.
- I. 3) c. El campo Comunicación/Educación y sus fronteras móviles: el papel determinante de Jorge Huergo y su perspectiva
- I. 3) d. La transformación del corpus legal y sus consecuencias políticas, discursivas y curriculares. La Ley de Educación Nacional y la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
- I. 3) e. La emergencia de las TIC al centro de la escena educativa: el debate entre la tecnocracia y la perspectiva comunicación/Educación. El rol de los sindicatos docentes y estatales
- I. 3) f. Los cursos para docentes en formación 2012-2015
- I. 3) g. La conformación de un nuevo dispositivo pedagógico: políticas culturales/editoriales, de producción de contenidos, textos escolares. *Son las prácticas, estúpido*. Interrupciones, continuidades, derivas

#### Referencias bibliográficas

- I. 4) Tema, trama, contexto y condiciones de producción de esta investigación
- I. 4) 1. Una estrategia de supervivencia: recorrido en la instancia doctoral y sus antecedentes. De los 90 al 2019
- I. 4) 1. a) Refugios escolares en los años del terror
- I. 4) 1. b) Una breve primavera
- I. 4) 1. c) ¿A lavar los platos o a la Embajada? El cambio cultural y las nuevas subjetividades
- I. 4) 1. d) La demanda de capacitación gratuita, con puntaje y en servicio desde la perspectiva de Comunicación/Educación
- I. 4) 1. e) El discurso anti docente en el poder y la caída en la escuela pública
- I. 4) 1. f) Volviendo al tema u otras derivas: el lenguaje de esta tesis dentro de una estrategia de supervivencia
- I. 4) 1. g) Temor, temblor y testimonio
- I. 4) 1. f) ¿Hacia una nueva hegemonía del mercado en educación?
- I. 4) 1. h) La erótica que se sirve de nosotros

#### Referencias bibliográficas

## Parte II - Cómo y para qué

pág. 118

*En este apartado se desarrolla la cuestión metodológica para abordar el problema de investigación, el marco teórico de referencia así como el estado del arte y las categorías escogidas. Se incluye el relevamiento bibliográfico que comprende trabajos en género académico y otros que han sido considerados como aportes significativos, tales como Diarios de viaje, epistolarios y narrativos.*

- II. 1) Objetivos y preguntas de investigación
- 1) a. Qué queremos mostrar con esta tesis

- b. Preguntas de investigación
- 2) Consideraciones teórico metodológicas
  - II. 2) a. Campo Comunicación/Educación y prácticas docentes
  - II. 3) Marco Teórico y categorías de análisis
  - II. 3) a. Perspectiva teórica para pensar la formación docente
  - II. 3) b. ¿Y la perspectiva Comunicación/Educación y Pensamiento Pedagógico Latinoamericano?
  - II. 3) c. Desde una perspectiva nacional, popular, feminista y latinoamericana
  - II. 4) Algunas (otras) categorías y herramientas para navegar este estar pensando al escribir
    - CampoComunicación/Educación
    - Vida
    - Campo nacional y popular
    - Dispositivo de formación docente
    - Neoliberalismo
    - Neoliberalismo, modelos de escuela y subjetividades de educadores
    - Neoliberalismo, valor de la palabra y vínculo docente-alumno
    - Ideología y currículum
    - pedagogías críticas y experiencias alternativas
    - Pedagogías populares y nacionales
    - Procesos de dominación, hegemonía y Comunicación/Educación
      - Buenas prácticas
    - Pensamiento pedagógico latinoamericano
    - Sociedad de la transparencia
    - Subjetividad
    - Subjetividad neoliberal y evaluación
    - Sujeto como algo distinto a subjetividad
      - Odio al goce del otro
      - Discurso del amo, hegemonía y política
  - II. 5) El último aporte de Jorge Huergo al dispositivo nacional de formación docente en clave Comunicación/Educación
  - II. 6) ¿Cuál es el aporte de esta tesis al campo Comunicación?
  - II. 6) a. Llevar el fuego
  - II. 7) Otras problematizaciones. Lecturas e indicios
    - a. Pintura sobre pintura: 1500-1600, algunas formas de la censura
    - II. 7) b. Pedagogs como poetas y artistas
    - II. 7) c. Velos: pistas que despistan y mundos contemporáneos
    - II. 7) d. Machos, destrucción y pedagogías
    - II. 7) e. Dar testimonio
  - II. 8) Otras narrativas académicas. Un estado de la cuestión

#### Referencias bibliográficas

### PARTE III

pág. 198

#### Con quienes y para quienes. Voces que acompañaron esta escritura: los personajes

*En este apartado se intenta construir una voz colectiva que reflexione en torno al dispositivo investigado y sus posibles consecuencias en la transformación de las subjetividades docentes*

*mediante el análisis de las experiencias, discursos, prácticas, representaciones e imaginarios, a partir de entrevistas realizadas a diversos actores del dispositivo.*

### **III. 1) ¿El/la pedagógx es el viaje?**

#### **La construcción del dispositivo PNFP como dispositivo de Comunicación/Educación**

- III. 1) a. Antecedentes y diagnósticos
- III. 1) b. ¿Dónde está el problema de la Formación Docente?
- III. 1) c. La evaluación de lxs docentes y la discursividad de la Transparencia
- III. 1) d. El dispositivo PPI
- III. 2) "Un lugar importante". La presencia de comunicadores en el diseño del módulo PPL. Desafíos y tensiones
  - 2) a. "Percibir el silencio"
  - 2) b. Enseñar y comunicar en entornos virtuales: "todos conectados pero desconectados a la vez".
- III. 2) c. Entornos virtuales y docencia en contextos de mercantilización educativa
- III. 2) d. Contenidos y tensiones en el mundo digital: docentes y enseñanza
- III. 2) e. 1. Diario de viaje, cartas y narrativas en las aulas
- III. 2) e. 2. Trabajos de Integración Final, 2016
- III. 2) f. *Show me the money*. Instalación del dispositivo, componentes, disolución y organización de los trabajadorxs en defensa del PNFP
- III. 2) g. Maestrxs y profesorxs del siglo XXI
- III. 2) h. Inventamos, acertamos y erramos. Gestionar lo nuevo
- III. 3) Asuntos pendientes: aprender de los errores

#### Referencias bibliográficas

### **PARTE IV. Conclusiones provisionales**

**pág. 262**

- IV. 1) Para continuar el debate
- IV. 2) Exterminios y subjetividades
- IV. 3) Otras notas para una agenda prospectiva

### **V. Anexos**

**pág. 273**

- V. 1) Glosario y siglas más usadas
- V. 1) a. Glosario
- V. 1) b. Siglas más usadas
- V. 1) c. Cronograma y "personajes principales"
- v. 1 d. Documentos
- V. 2) a. Entrevistas en profundidad
- b. Entrevistas estructuradas
- V. 3) c. Conversaciones enriquecedoras
- V. 4) Documentos

#### **Bibliografía consultada**

**pág. 290**

*Dedico esta investigación a lxs educadorxs y estudiantes de formación docente latinoamericanxs detenidxs desaparecidxs, asesinadx, perseguidxs, despedidxs, debido a su compromiso con la educación emancipatoria.*

## **Agradecimientos**

A mis padres, por elegir para mí una educación alternativa y humanista en plena Dictadura, y a la familia político pedagógica que formamos allí.

A mi hijo, alumnxs y compañerxs jóvenes, por hacerme poner todo lo que creo saber en duda.

A Rossana Viñas, mi Directora de tesis y compañera de varios viajes educativos, por su enorme paciencia y acompañamiento a lo largo de este difícil proceso.

A Jorge Huergo, que no cesa de estar presente.

A Adriana Puiggrós, amiga y gran maestra que tuve la suerte de encontrar y elegir una y otra vez, por tanto, y por su amoroso acompañamiento en este proceso de tesis.

A Elvira Romera, compañera, amiga y maestra de pedagogías, religiones, política y de la vida.

A la Huergo Family y Grupo Político Pedagógico 117 (Turco Abait, Mónica Alonso, Marisa Olivieri, Julián Manacorda, Pancho García Laval, Julia Barba, y Sandra Pennacchioni), por estar siendo ayer, hoy y mañana, cobijo, encuentro, celebración, debates, trabajo político pedagógico, pensamiento latinoamericano y sueños de mejores porvenires.

A mis compañerxs de la Cátedra de Comunicación y Educación 1 y de “la Espe” en Edición de la FPyCS que ayudan a estar cuestionándonos siempre.

A Ariel Tancredi, por ayudarme pacientemente con el diseño de las portadas.

A María Verónica Piovani y los equipos del INFD (entre 2012 y 2015), que sostuvieron, acompañaron y promovieron la enseñanza de PPL en los Postítulos del PNFP.

A Elisa Ghea, por su insistente convocatoria a acercarme a la FPyCS, allá por los 2000 y pico.

Al Colectivo de Trabajadorxs Virtuales en ATE, compañerxs del viaje pedagógico de formación docente más atrevido y valiente que nos tocó hasta ahora, y por los que vendrán.

A mis compañerxs del Doctorado, por amistosa y estimulante compañía.

A lxs compañerxs de la Red de Cátedras y Espacios de Intervención de Comunicación/Educación.

A quienes a lo largo de esta investigación me regalaron su valioso tiempo con entrevistas, diálogos, consejos, encuentros, discusiones, memorias y aportes de y en diversos materiales: Gonzalo Annuasi, Marcela Cannizzo, Diego Caramés, Carolina Diana, Mónica Fernández País, José Hage, Marcela Martínez, Belén Mercado, Diana Rogovsky, Mariana Sanguinetti, Alberto Sileoni, Mauricio Schuttenberg, Ariel Zysman.

A la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, por haberme alojado en tantas formas.



## 1. Palabras Preliminares. Un botón de plumas

"Por alfabetización entiendo la capacidad para tener participación en lo más desafiante y creativo que hay en nuestras sociedades y responder a ello".  
(George Steiner, 2008)

### 1. 1) Voces africanas desde la Yunga boliviana

En una pequeña localidad llamada Tocaña, en el municipio de Coroico, provincia de Nor Yungas del Departamento de La Paz en la región de la yunga boliviana, habita una comunidad afroboliviana. Sus habitantes descienden de los esclavos y esclavas que explotaban allí los dueños de las plantaciones de arroz,<sup>1</sup> coca, café y algodón de la región.<sup>2</sup> Secuestrados de esa África cada vez más alejada, fueron sometidos y desposeídos del cuerpo, la lengua, la cultura: la condición humana. Se los quiso convertir en un resto, un desecho en las periferias del capitalismo desde su primer etapa colonial de saqueo y acumulación y más adelante, en su

1 Mientras se escriben estas páginas en amplios sectores de la sociedad argentina se discuten diversas modalidades del lenguaje inclusivo. Aquí decidí usar la x (con excepción de las citas y los nombres propios, desde ya), y dar cuenta de forma dinámica (y por fuera de los manuales de estilo consagrados) del estado actual de la cuestión, sin por ello pretender clausurar ningún debate, más bien al contrario, asumiendo las contradicciones y la vitalidad de la lengua, a la vez que reconociendo el valor estructurante y condicionante de sentidos de la gramática y su normativa, ambas inscritas en la historia, y a riesgo de que esta forma usada pronto se convierta en una 'antigüedad' que ya no exprese mi propio posicionamiento". Para la cátedra del Taller de Escrituras y Lecturas I, cada persona tiene un estilo propio para escribir y los estilos no son susceptibles de ser corregidos o modificados porque responden a la subjetividad y a la creatividad signada por la identidad, las experiencias personales y los contextos sociales, políticos y culturales en donde tales tienen lugar. "Los procesos histórico-sociales en los que han intervenido docentes, pero en especial, los jóvenes, han llevado en muchos casos, a un mejor funcionamiento de la universidad y de las instituciones de nivel superior. En muchas ocasiones, el rumbo de la historia y el futuro han cambiado por la lucha, el cuerpo y las palabras" (Viñas, 2014). En principio, el uso de la x simplifica la cuestión de economía de lenguaje que supone el la, los, les, sin embargo, puede excluir las traducciones a la oralidad u otras para personas con disminución visual o cuestiones vinculadas a la gráfica e impresión, entre varios problemas que se nos presentan. Toda elección supone que algo queda afuera, de modo que valga esta aclaración para reponer la cuestión central de que, al considerarnos sujetos condicionados por la lengua, ya de por sí estamos inscritos en la cultura a partir de reconocer que siempre algo escapa, o queda afuera, sin que por eso mi intención política sea excluir a nadie. Por último, la Resolución Nro. 2086/17 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP ha sido reconocida para el conjunto de modalidades de escrituras en la UNLP, pues reconoce los usos plurales y dinámicos del lenguaje.

2 De acuerdo a las estimaciones del último censo de población (2012), se auto identificaron como afrobolivianxs 16.329 personas. Se cree que llegaron en el siglo XVIII a esta región, algunxs procedentes de las minas de Potosí donde habían sido explotados desde el siglo XVI.

*hybris* imperialista de fines del siglo XIX y en las modalidades neocoloniales del siglo XX y XXI. Hace muy pocos años, en 2009, a partir de las reformas impulsadas por el primer presidente indígena de ese país, Evo Morales, esta comunidad fue reconocida como una de las 36 naciones que integran el Estado Plurinacional de Bolivia, y tiene representación parlamentaria desde entonces, lo cual equivale en las democracias republicanas de este tiempo a tener una voz reconocida por los otros y las otras, legitimada. No es poco: parte de la historia de la civilización occidental moderna puede ser pensada como la lucha por obtener una representación legitimada. El problema de la representación forma uno de los núcleos de conflicto que estructura la política moderna.

*Tener una voz reconocida.* El problema del *reconocimiento* forma un núcleo central del pensamiento pedagógico latinoamericano.

Antes de continuar, una aclaración que se vincula al problema del reconocimiento en la escritura y sus gramáticas, y al uso de la primera persona del singular y el plural. Este texto atraviesa la ambigüedad entre ambas, así como ocasionalmente con la tercera. Esta ambigüedad es el resultado de una decisión estética, ética y política que puede mal predisponer a una lectura desde la ortodoxia gramatical. Asumo al hacerlo así la necesidad de recuperar cierta vocación artesanal y disruptiva que reclamamos en las gramáticas latinoamericanas como resistencias a las gramáticas de la dominación, al mismo tiempo que la voluntad de estar siendo un *nosotrxs* que quizá en otros textos se exprese como nosotros, nosotras o como nosotres también, aunque *nosotrxs* elijamos otro camino acá.

Enunciar 'nosotros' impone transformaciones sobre la vida social en general, de modo que si hay alguna forma de definir al yo es solamente a través de la multiplicidad de nosotros que lo han atravesado en su experiencia vital. Nosotros es ontológicamente anterior al yo desde una perspectiva temporal, y es posterior desde el punto de vista epistémico. [...] Nosotros nos habla también de la historia del yo, de su devenir, de sus prácticas discursivas, de su arraigo y de sus expectativas. Por consiguiente, nosotros tiene implicaciones políticas importantes en el deber de recordar, el deber de conservar, de preservar, de legar, de definir su identidad, en fin, de hacer parte de algo; igualmente, en la memoria colectiva, el deber de perdonar, el deber de olvidar y sus implicaciones sobre la reparación, enmienda, restitución, indemnización, etc. (Puertas Pino, 2015)

Cualquier investigación en torno a la Comunicación/Educación en América Latina,

empiece por donde empiece y así haga foco, como en este caso, en un dispositivo de Comunicación/Educación específico dentro de un proceso situado, no podrá eludir las preguntas por cuestiones macro: *el sentido de educar, a quiénes educar, quiénes deben hacerlo, cómo y para qué*. Esto es, en consecuencia, una pregunta por el sujeto pedagógico latinoamericano contemporáneo y por las políticas públicas: es decir, también la pregunta por el rol del Estado, la comunidad -más o menos organizada- y el papel que juega el mercado en torno a esa tarea.

En el siglo XXI ya llevamos recorridas décadas de diagnósticos que interpretan en diversos sentidos los síntomas de crisis en los distintos modelos educativos que conocimos con la modernidad y los proyectos políticos a los que respondieron -instalando, sosteniendo, resistiendo, reproduciendo- con mayor o menor efectividad. Acerca de la escuela autoritaria y reproductivista del positivismo, de la escuela normalista sarmientina, de las experiencias alternativas, de las reformas de los 60 y los 70, de la escuela de las dictaduras setentistas a las del neoliberalismo de los 90 y las etapas posteriores, se ha investigado y se ha reflexionado en múltiples ámbitos, tanto político pedagógicos, como académicos y populares, y se sigue haciendo. Sin embargo, si miramos un poco más detenidamente los diseños curriculares y las prácticas de la formación y actualización docente masiva desde la perspectiva de Comunicación/Educación, tal vez muestren otras señales que indican que todavía han sido insuficientemente investigadas.

Por si fuera poco, la revolución que estamos viviendo no es solo una revolución tecnológica digital de impacto global: múltiples indicios señalan que también es una revolución de las mentalidades y las subjetividades, como si esta etapa reuniera aspectos radicales de distintos momentos de profunda transformación de los paradigmas y de los modos de pensar el mundo, de habitarlo y de transformarlo. Podemos pensarla como una combinación de algunas características de la doble revolución burguesa (Hobsbawm, 1962) -en el sentido de instaurar un nuevo sujeto, en ese caso, el sujeto político moderno-, con el agregado de las transformaciones tecnológicas posteriores que cambiaron las formas de percibir el tiempo, el espacio, la

experiencia que hoy nuevamente están mutando. Tal vez ese aspecto sea comparable con la transformación que originó el capitalismo en la etapa inicial de la expansión oceánica en el siglo XVI, y con la revolución de la electricidad, el vapor y los transportes a fines del XIX, por tomar dos momentos de grandes mutaciones.

Como fuere, en el amplio espectro de interpretaciones de lo contemporáneo que se nos ofrece, que abarca desde las visiones más apocalípticas respecto a esta mutación antropológica y al destino de nuestro planeta, hasta aquellas más optimistas y tecnocráticas, que confían en que está surgiendo un mundo donde la caída del orden que conocimos, y la autoridad legitimada, augura más igualdad, libertad y democracia, parece existir un consenso respecto de que vivimos quizás el momento de mayor brecha entre ricos y pobres del que se tenga memoria, en una tendencia que parece agudizarse. Esta tensión también puede analizarse por países y regiones (centros/periferias) o bien observarla hacia el interior de las sociedades. Incluso, puede pensarse comparando la riqueza de la naciones con la de algunas de las grandes corporaciones tecnológicas ligadas por lazos profundos a la comunicación y la educación, entre otras cuestiones.<sup>3</sup>

Lxs historiadorxs contemporáneos acuerdan con la idea de que en algún momento surgió y se impuso la concepción hegemónica de que existía algo llamado civilización occidental, y que ese algo, porque tenía el poder de hacerlo, tenía también el derecho de apropiarse de millones de

3 Según un estudio hecho por la ONG Oxfam Internacional, titulado *¿Bienestar Público o Beneficio Privado?*, presentado en la antesala del Foro Económico Mundial de Davos, Suiza en 2018, la riqueza de 26 multimillonarios es equivalente a la de 3,800 millones de personas, la mitad más pobre de la población mundial. Según ese informe, “la fortuna de los multimillonarios se incrementó en un 12% -2.5 mil millones de dólares por día- mientras que 3 mil 800 millones de personas, la mitad más pobre de la población mundial, vio su riqueza disminuir un 11%.[...] El análisis señala que la creciente brecha entre ricos y pobres está condenando la lucha contra la pobreza, dañando la economía de las naciones y alimentando la ira pública en todo el mundo. Asimismo, expone que los gobiernos están exacerbando la desigualdad por la falta de financiamiento de los servicios públicos como la salud y la educación, mientras concede beneficios fiscales a las empresas más poderosas y a las personas más ricas y no impide la evasión fiscal. Además, revela que las mujeres y las niñas son las más afectadas debido a la creciente desigualdad económica.[...] Estimamos que si todo el trabajo de cuidado no remunerado realizado por mujeres en todo el mundo fuera realizado por una sola empresa, tendría una facturación anual de 10 billones de dólares, 43 veces más que Apple”. Cfr. <https://www.liderempresarial.com/la-desigualdad-se-agudiza-los-ricos-se-hacen-mas-ricos-y-los-pobres-mas-pobres/>

vidas, riquezas y continentes enteros en nombre de el Progreso, Dios, la Razón, la Civilización, la República, la Democracia, la Libertad, la Igualdad, el Libre mercado, el Desarrollo. Algunos de los crímenes más atroces de la modernidad, como el genocidio americano, la esclavitud de lxs africanxs y la devastación ambiental fueron justificados en nombre de estas grandes causas.<sup>4</sup> La escuela occidental moderna sirvió para instalar ese relato, propagarlo como un nuevo Evangelio y formar sujetos que legitimaran el orden, sus liturgias y la autoridad de ese orden. Pero a su vez contribuyó en la construcción de herramientas de interpelación y resistencia a ese modelo civilizatorio. Así que, entre otras cosas, la escuela pública, como institución moderna, ha servido no solo para consagrar *statu quo* sino también para autorizar, para reconocer, en mayor o menor medida, la voces de todxs.<sup>5</sup> O al menos, de esas mayorías populares o esas minorías étnicas, religiosas, culturales, de género, que de otro modo, permanecen enmudecidas.

No es lo mismo estar mudas que ser enmudecidas.

O bien, que estar *siendo* enmudecidas.

En el primer caso puede haber un cierto grado de autonomía, de elección, de libertad, en el segundo hay un conflicto de poder entre quienes pueden hacer callar y obedecer a los demás y quienes solo pueden permanecer en silencio aunque no lo deseen, aunque les vaya incluso la vida en ello. También la escuela sirve para promover las condiciones que hacen a la formación de sujetos ciudadanos, sujetos políticos.

Encontrar a lo largo de la vida -dentro o fuera de los espacios de educación formal, y considerando que hay múltiples espacios enseñantes en las sociedades- al menos un maestro, una maestra, que nos reconozca como sujetos de saber y de aprendizaje, que valore nuestra comunicación y habilite nuestra palabra, que despierte en nosotros el deseo de saber -mediante una clase, mediante facilitarnos un libro, una película, un videojuego, mediante una didáctica que erotice la enseñanza y nos convoque a usar nuestra propia inteligencia, al decir de Rancière

4 Utilizo el gentilicio “americano” para recuperar el sentido original de este vocablo castellano, que refiere a todo nuestro continente, de Sur a Norte, como una forma quizá algo romántica de resistir al uso extendido pero colonizante del mismo, que lo ha convertido en sinónimo de estadounidense (*american*).

5 Ver Nota 1.

(2003)- autoriza un camino de emancipación sin el cual no es posible modificar el mundo establecido.

Intuyo que algo así ocurre en la aldea de Tocaña, donde las fiestas populares incluyen la danza de la saya y una liturgia particular que no se centra exclusivamente en la pequeña iglesia del pueblo, donde está entronizado un Cristo negro. Hay una centralidad espacial y simbólica en torno a la escuela, con su gimnasio nuevo, sus talleres y sus instalaciones modernas, resultado de los programas de infraestructura escolar del gobierno de Evo Morales. Allí los niñxs y jóvenes no solo estudian en la lengua del conquistador sino en las múltiples lenguas de los pueblos latinoamericanos sobrevivientes, como esta comunidad afroboliviana. Tal vez en esa trama de resistencias, podamos reconocer la influencia de algunxs maestrxs, educadorxs y comunicadorxs no necesariamente en el sentido formal, que entendieron las profundas raíces políticas de todo acto pedagógico. ¿Enseñaron mientras ellxs mismos se formaban y se ocuparon de algún modo de comunicar esas experiencias?

En el silencio que han impuesto siglos de opresión, en la noche oscura de las dictaduras, el terrorismo de Estado del siglo XX y los saqueos del capitalismo en su versión neoliberal actual, las voces, la música, los bailes, resuenan en los jardines aledaños a la escuela de Tocaña como si un hilo invisible conectara a este pueblito con otro pueblo, allá en la montaña, a unos 193 kilómetros, cerca del Lago Titicaca, a una altura que perturba a quienes estamos siendo en las llanuras pampeanas: Warisata, donde la primer escuela indígena floreció entre 1931 y 1940 y hoy se forman docentes en la Escuela Superior de Formación de Maestros. Allí funciona además hoy un jardín de infantes, una escuela primaria, una secundaria, una gran huerta, talleres, albergue para estudiantes, cancha de fútbol, básquet y un pasaje que conecta con los antiguxs diosxs del altiplano y las antenas de telefonía móvil e Internet.

En la formación que allí se imparte no solo se perciben los ecos de los silencios de aquellos fundadores -Avelino Siñani (1881 – 1941) y Elizardo Pérez (1892-1980)- que fueron acallados por enseñar a leer y a escribir - y a defenderse en las gramáticas del dominador- a los

indígenas en el siglo XX, sino también las huellas de sacerdotes intelectuales del siglo XVI, como Fray Bartolomé de las Casas, que denunciaron el genocidio indígena y discutieron a su modo la legitimidad de los europeos blancos y patriarcales para imponer su fe, su lengua y su sistema de explotación a fin de saquear y acumular riqueza. Huellas que recogieron, en el siglo XIX, educadores como Simón Rodríguez, y reinterpretaron para construir un sujeto político latinoamericano capaz de encarnar los procesos de independencia y de una Patria Grande que quedó trunca. Y, como si el viento de aquellas cumbres del altiplano hubiera resguardado un propósito emancipador varias veces derrotado pero resistente, trajeron a nuestro presente grandes educadores y educadoras latinoamericanos, formadores de maestros y profesores que entendieron la necesidad de valorizar el rol de los docentes en cualquier proyecto político pedagógico emancipador.

Paulo Freire, devenido en significativo, expresa como ninguno esta corriente latinoamericana que anuda memorias de experiencias de la educación alternativa y popular,<sup>6</sup> pedagogías innovadoras y contraculturales, con la potencia de un proyecto político pedagógico que promueve un pensamiento prospectivo. Es decir, entender a la educación como el ámbito donde se construyen los saberes mediante los cuales podemos imaginar y construir futuros alternativos al proyecto mercantilista hegemónico del capitalismo, como señala en una de sus obras más reconocidas la pedagoga Adriana Puiggrós, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*, publicada por primera vez en 2005.

Casi todo el dispositivo módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano en el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) "Nuestra Escuela" que analizamos -en la Parte III se aborda específicamente el PNFP- tiene fuentes inspiradoras que pueden sintetizarse provisoriamente a partir de la influencia de los siguientes enfoques: una, la que recupera Adriana Puiggrós principalmente en esta obra mencionada. La otra, la perspectiva de Comunicación/Educación que a esa temática le imprimió Jorge Huergo. La tercera: la que se fue construyendo colectivamente entre algunos de los actores que protagonizaron esta experiencia

6 En Parte II. 3 del Marco Teórico se desarrollan los sentidos que le damos a estas categorías.

de Comunicación/Educación en una política pública de formación docente y que deseo reconocer y hacer visible acá. Sin estas inspiraciones no podríamos soñar. Y si no pudiéramos soñar, ¿no quedaríamos atrapados de manera irremediable en el sueño de otro, de algún Rey Rojo que sueña a Alicia detrás del espejo, de aquello que el poder -sea lo que sea que esté significando hoy- decide que sea una forma muy empobrecida y única de realidad? *And if he left off dreaming about you...*

Y si dejara de soñar contigo, ¿qué crees que te pasaría?

—Pues que seguiría aquí tan tranquila, por supuesto —respondió Alicia.

— ¡Ya! ¡Eso es lo que tú quisieras! —replicó Tweedledee con gran suficiencia—. ¡No estarías en ninguna parte!

— ¡Cómo que tú no eres más que un algo con lo que está soñando!

—Si este Rey aquí se nos despertara —añadió Tweedledum— tú te apagarías... ¡zas! ¡Como una vela!

— ¡No es verdad! —exclamó Alicia indignada—. Además, si yo no fuera más que algo con lo que está soñando, ¡me gustaría saber lo que sois vosotros!

— ¡Eso, eso! —dijo Tweedledum.

— ¡Tú lo has dicho! —exclamó Tweedledee.

Tantas voces daban que Alicia no pudo contenerse y les dijo:

— ¡Callad! Que lo vais a despertar como sigáis haciendo tanto ruido.

—Eso habría que verlo; lo que es a ti de nada te serviría hablar de despertarlo —dijo Tweedledum— cuando no eres más que un objeto de su sueño. Sabes perfectamente que no tienes ninguna realidad.

— ¡Que sí soy real! —insistió Alicia y empezó a llorar.

—Por mucho que llores no te vas a hacer ni una pizca más real —observó Tweedledee— y además no hay nada de qué llorar.

—Si yo no fuera real continuó Alicia, medio riéndose a través de sus lágrimas, pues todo le parecía tan ridículo— no podría llorar como lo estoy haciendo.

— ¡Anda! Pues, ¿no supondrás que esas lágrimas son de verdad? —interrumpió Tweedledum con el mayor desprecio.

—Sé que no están diciendo más que tonterías —razonó Alicia para sí misma— así que es una bobada que me ponga a llorar.

De forma que se secó las lágrimas y continuó hablando con el tono más alegre y despreocupado que le fue posible.

(Carroll, L., 1871, *A Través del Espejo y lo que Alicia encontró allí*, VI)

## 2) Subjetividades docentes en democracias tambaleantes

“Huellas en el mar  
Sangre en nuestro hogar  
Por qué tenemos que ir  
Tan lejos para estar acá  
Para estar acá”.



La escritora Silvina Ocampo expresaba en una entrevista realizada en 1982, dolor, pero también cierto disgusto frente a la obligación de terminar una obra. ¿Por qué las historias deben tener un final? ¿Será quizá que nos pesa en América Latina esa memoria y herencia de finales abruptos, impuestos brutalmente antes de tiempo, del tiempo de maduración y de cosecha de todo proyecto que se vincule a la *cultura*, que es también por su raíz etimológica parienta del *cultivo* del alimento material y simbólico y del *culto* con el que honramos a nuestros muertos?

En este caso el problema es el inverso: ¿por dónde empezar? Es un clásico problema de la historia, y también de la literatura, y, me atrevo a decir, de gran parte de las ciencias sociales: la pregunta por los comienzos. Las decisiones que tomemos al respecto también hacen sentido y dicen de la posición de quien narra, qué eligió recortar, desde donde empezamos. ¿Por los sucesos cronológicamente más cercanos? ¿Por mencionar lo que queda afuera? Diera la impresión de que casi todos los comienzos en este tipo de investigaciones ya han sido escritos y difícilmente conciten un interés que trascienda las formalidades de la carrera académica. Y sin embargo, intentamos a pesar de eso escribir más allá de la imagen que nos llega de la ninfa Eco, condenada a no ser escuchada realmente más que como repetición de lo ya dicho una y otra vez.

Por otra parte, la recurrencia de algunos temas puede revelar también la necesidad de darles carnadura discursiva en este ámbito a algunos de los problemas urgentes, y no tan urgentes, que nos atraviesan. Es sí que en los últimos meses en distintos ámbitos académicos, congresos, encuentros, investigaciones, se debaten y analizan los vínculos entre las políticas públicas y lo que acá llamamos dispositivos de Comunicación/Educación, categoría que se explica en la Parte II, para ver en qué medida está afectando esto al sujeto pedagógico contemporáneo en nuestro país, y en particular en esta investigación, a la subjetividad de los y las docentes. Como ya se señaló, se parte de investigaciones del campo que ya han asumido la crisis de los dispositivos fundantes de la modernidad, tales como los sistemas educativos y de comunicación que, aparentemente, ya no pueden responder a las necesidades de las sociedades

contemporáneas democráticas, sumidas en un proceso de revolución que hace tambalear los relatos y las herramientas de conocimiento de las que disponemos para entender el estado actual del capitalismo global. La idea misma de democracia -aun reconociendo que se trata de un significativo polisémico- está hoy en cuestión por el propio avance del neoliberalismo sobre el Estado y el sujeto.<sup>7</sup> De modo que las grandes preguntas no cesan de estar formulándose en nuestro campo. Más aún si hablamos de democracias *tambaleantes*, término que elijo debido a que según el Diccionario de la Real Academia (institución monárquica y patriarcal donde un reducido número de 46 personas, casi todos hombres blancos, regulan la normativa sobre un total de 600 millones hablantes del castellano, dicho sea de paso)<sup>8</sup> tiene dos acepciones que nos satisfacen:

1. Moverse [una cosa o una persona] de un lado a otro por falta de equilibrio o estabilidad.
2. Perder su firmeza [una persona o una cosa].

Al mismo tiempo, desde América Latina los problemas globales del campo Comunicación/Educación, cuya definición barrada se explica en el apartado II, requieren de ser pensados con urgencia, si admitimos que nuevas formas de colonización a escala global parecen surgir cada día mediante la vertiginosa creación e instalación, precisamente, de dispositivos de Comunicación/Educación digitales que invaden todos los ámbitos de la vida pública y privada y están afectando la conformación de nuestras subjetividades, bajo el modelo hegemónico del neoliberalismo que impone "la economización normativa de la vida política y la usurpación del *homo politicus* a manos del *homo economicus*" (Brown, W., 2016: 258), o, para decirlo en palabras

7 El "neoliberalismo" es un significante suelto y cambiante. Es un lugar común afirmar que el neoliberalismo no tiene coordenadas fijas o establecidas, que sus formulaciones discursivas tienen una variedad temporal y geográfica, lo mismo que las consecuencias de sus políticas y sus prácticas materiales. El neoliberalismo como política económica, una modalidad de gobernanza y un orden de la razón es un fenómeno global, aunque inconsistente, diferenciado, asistemático, impuro". (Brown, W., 2016: 15). En el apartado correspondiente al marco teórico se retoma esta categoría.

8 La RAE fue fundada en 1713, y encabeza la regularización lingüística en lengua española junto con las otras 23 academias de los países americanos cuya lengua oficial es el español. Según Wikipedia "es la segunda lengua del mundo por el número de personas que la hablan como lengua materna tras el chino mandarín, [...] con 442 millones de hablantes nativos, aproximadamente y lo hablan como primera y segunda lengua con dominio nativo 480 millones, alcanzando los 577 millones de personas si contamos a hablantes con competencia limitada. [...] puede ser considerada la tercera lengua del mundo por el total de hablantes tras el mandarín y el inglés". Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma\\_espa%C3%B1ol](https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_espa%C3%B1ol).

de Marechal, el triunfo casi absoluto de Creso. En tal sentido, recuperar el funcionamiento de estos dispositivos en algunas experiencias recientes de políticas públicas de Comunicación/Educación puede ser útil a la hora de pensar estrategias para la supervivencia -y por qué no, de desarrollo futuro- de modelos educativos de resistencia y emancipatorios para nuestros pueblos.

Nadie sabe cómo será el mundo en las décadas que vendrán, en medio del desastre ambiental que hemos provocado, y tampoco cómo seremos los seres humanos en la medida en que avancen estos cambios biopolíticos y biotecnológicos; sin embargo sobran indicios que muestran que se profundizarán las desigualdades entre los centros de poder y las periferias. Si es que están en crisis las naciones, como plantean algunxs autorxs, y están emergiendo, en su reemplazo, las corporaciones de la información y la comunicación como los nuevos imperios monopólicos de este orden mundial que nos toca, si es que algunos síntomas que observamos de las guerras comerciales entre las grandes potencias (China, EEUU; Rusia y las corporaciones que esos gobiernos apoyan o defienden, como *Huawei, Facebook, Google*) por el control de los sentidos y las subjetividades terminan por transformarnos a un nivel que aún no podemos imaginar, si es que la propia idea de lo común parece incierta y amerita ser repensada (Laval y Dardot, 2015: 11), incluso así es posible que la educación pueda constituirse más que nunca en un campo de disputa y de resistencia a ese “hackeo” (Harari, 2018: 292) de lo que nos hace humanos: nuestro potencial para hacer vínculos desde la amorosidad y la ética del cuidado (Boff, 2002), la lectura crítica del mundo para transformarlo por medio del lenguaje y la acción política, es decir, por medio de la comunicación y la educación.

La derrota sufrida por lo que llamaremos el campo nacional y popular -categorías que desarrollo en el apartado II también-<sup>9</sup> en la Argentina en 2015, la irrupción de un proyecto político

9 De manera provisoria lo defino acá a este campo como aquel conformado por actores que entienden la categoría “pueblo” en un sentido *laclauniano*, como “*subjectum* político, como depositario de la soberanía popular”. En Retamozo, Martín, La teoría del populismo de Ernesto Laclau: una introducción, Ernesto Laclau’s theory of populism: an introduction, disponible en <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0185161617300185?token=5B48021EA01033E3D6108A28B2AF1AA7E1B746BFA31BDC2956B0A67A6AAA00F0D724EC1EFEDE059A062CD873EECA3AC7>. “No es un espacio político homogéneo sino más bien diverso en tradiciones, trayectorias, interpretaciones y posicionamientos”. En Shuttenberg,

neoconservador, de una potencia sin precedentes en esta democracia y profundamente decidido a terminar con los modelos de Estado que se fundan en las perspectivas de derechos (más moderados, o más radicalizados) con el acecho a la educación pública -lo cual se verifica fácilmente con solo hacer el seguimiento de los presupuestos nacionales y de la provincia de Buenos Aires, incluso sin entrar en el análisis de discurso u otros aspectos más complejos-, la comunicación democrática y, en particular, a las universidades nacionales, condiciona altamente la posición desde la cual escribimos y pensamos una tesis doctoral, en especial, en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), profundamente comprometida con los idearios de la Reforma del 18, de los que se acaban de cumplir cien años, con la democratización de la Argentina, con la educación superior inclusiva, gratuita y de calidad, con la consagración y defensa de derechos humanos, sociales, de género, comunicacionales, políticos y educativos, desde una perspectiva latinoamericana y feminista. Es desde un lugar que apela más a la urgencia de la hora que a la prudencia -incluso, a una elaboración estilística más cuidada que, tal vez, el tiempo porvenir agradecería. Es también amparándonos en Lukács cuando señala:

El ensayista rechaza sus propias orgullosas esperanzas que sospechan de haber llegado alguna vez cerca de lo último; se trata sólo de explicaciones de las poesías de otros, y en el mejor de los casos de explicaciones de sus propios conceptos; eso es todo lo que él puede ofrecer. Pero se sume en esa pequeñez irónicamente, en la eterna pequeñez del más profundo trabajo mental respecto de la vida, y la subraya con modestia irónica". (Lukács, 2015, pp. 108-109) (Puerta, Simón, enero 2017).

Las exigencias metodológicas entran quizá en conflicto con las urgencias político-pedagógicas en las derrotas. Equivocarse en los análisis, incluso en los instrumentos, es un riesgo probable. Pero existe también la necesidad de dar testimonio del estado de cosas, de lo que se hizo, lo que no se hizo, de cómo se lo hizo. Hay en este ensayo algo del orden de la pregunta por lo acontecido que investiga Alejandro Kaufman, algo de la posición del

Mauricio (2011), "La reconfiguración de las identidades nacional populares". Los puentes discursivos para la inserción de tres tradiciones políticas en el espacio "transversal kirchnerista", p. 42. Recuperado de <file:///C:/Users/Valeria/Downloads/292-Texto%20del%20art%C3%ADculo-445-1-10-20120911.pdf>.

sobreviviente respecto al legado y la transmisión. De la responsabilidad de preguntar e intentar comprender el proceso que llevó a la derrota, pero también su alcance. Preguntar acerca de lo que se destruyó, de lo que el incendio neoliberal quemó en las abrasadoras llamas que arrasaron con nuestra pequeña biblioteca de Alejandría del proyecto quizás más ambicioso, amplio, inclusivo y federal de formación docente del que tengamos memoria en la Argentina.

Tal vez para que cuando en este 2019 se cumplan 250 años del nacimiento de Simón Rodríguez, y repitamos una y otra vez la frase “o inventamos o erramos”, nos avergüence menos haber escrito una tesis apurada y desprolija, que no haber tenido la pequeña audacia de no ir a lo seguro -si es que tal cosa existe-, de pensar en aquellos problemas -y escribirlos de la forma en que esos problemas pueden ser pensados con mayor libertad tal vez, con mayor compromiso- que todavía nos arrebatan el corazón y la cabeza, cuando nos preguntamos: “[...] ¿quién se atreve a decir ni una décima parte de los que ha ocurrido en el país en los últimos años? ‘Este es un botón de pluma...’ Vale”.<sup>10</sup> (Martínez Estrada, 2017: 460). Ojalá esta tesis pueda acercarse a ser, al menos, una hebra del hilo que cose semejante botón.

### Referencias bibliográficas

- Boff, Leonardo (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trotta.
- Brown, Wendy, (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso Ediciones.
- Carroll, L., (1871., *A Través del espejo y lo que Alicia encontró allí*. VI, s/d.
- Harari, Yuval Noah (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Buenos Aires: Debate.
- Hobsbawm, Eric (1962). *La era de la Revolución 1789-1848*. Barcelona: Crítica.
- Kaufman, Alejandro, (2012). *La pregunta por lo acontecido*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Laval, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Estrada, (2018), *Radiografía de La Pampa*. Buenos Aires: Interzona.

<sup>10</sup> La metáfora corresponde a la frase: “[É]ste es un botón de pluma / que no hay quien lo desenriede” (II, 4803-4804) que dice José Hernández, “al terminar *La vuelta de Martín Fierro*. Un ‘botón de pluma’, o sea, un ‘tejido especial, primoroso y complejo’, hecho con plumas de ‘avestruz’: entrecruzamiento de fibras esenciales, resistente, llamativo. [...]” Se le han dado múltiples significados a la misma, la tomo acá, en el uso que le da Martínez Estrada y yo misma a través de su cita, como símbolo de tenacidad y la resistencia, dentro del poema Martín Fierro, tomado como un reclamo de justicia para lxs más desvalidxs.

- Puerta, Simón (enero 2017), "Ensayo y autonomía en América Latina. El papel del modernismo hispanoamericano en el pensamiento crítico de la región" [online]. Digithum, 19, págs. 47-55. , recuperado en <https://www.redalyc.org/html/550/55051207005/>)
- Puertas Pino, Silvio (2015). Una taxonomía de la primera persona del plural, Artículo presentado para optar al título de Magíster en Filosofía Escuela de Ciencias Humanas Programa de Maestría en Filosofía Universidad del Rosario, recuperado de [http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11832/Puertas,%20Silvio%20-%20Una%20taxonom%EDa%20de%20la%20primera%20persona%20del%20plural%20\(Definitiva\).pdf;jsessionid=4FC0EBD9A4DF273BAD6F73C438B9A6DC?sequence=1](http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/11832/Puertas,%20Silvio%20-%20Una%20taxonom%EDa%20de%20la%20primera%20persona%20del%20plural%20(Definitiva).pdf;jsessionid=4FC0EBD9A4DF273BAD6F73C438B9A6DC?sequence=1)
- Rancière, Jacques (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Steiner, George (2008). *Los Libros que nunca he escrito*. Buenos Aires: Siruela.
- Ulla, Noemí (1982). *Encuentros con Silvina Ocampo*. Buenos Aires: Editorial Belgrano.

## **Parte I.**

### **Qué, quiénes y por qué**

*En este apartado se fundamentan las decisiones epistémicas, narrativas y biográficas que se fueron tomando para dar forma al tema así como para definir el género y estilo de escritura. Se fundamenta el marco teórico y contextualiza la investigación dentro del propio recorrido por el Doctorado en Comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, así como en otras experiencias y prácticas de Comunicación/Educación formales y alternativas.*

#### **1) Introducción al tema y la trama**

*"Para que haya cipayos hay que formarlos; no siempre se improvisan en el acto, al paso. Lo triste es que el magisterio argentino, junto con sus legítimas demandas económicas, no haya planteado aún la exigencia de ser bien enseñado en historia nacional, para enseñar bien a su vez".*

*(Prólogo de Arturo Jauretche al libro de Luis Alberto Murray Pro y contra de Sarmiento. Guía para maestros, editado por Peña Lillo en la colección "El ensayo americano", 1974)*

#### **I. 1) a. Estructura y contenidos**

El dispositivo que investigo ya no existe, ha encontrado un rápido final para una vida demasiado breve, incluso en tiempos vertiginosos como los que nos tocan a quienes habitamos el siglo XXI. ¿Por qué elegirlo como objeto de una investigación doctoral si fue tan efímero y ya no existe, entonces? Creo que en su drástico final, y en algo de la potencia que albergó en su corta vida -como ocurre con algunos insectos cuyas metamorfosis los obligan a una fuerte intensidad en cada etapa- podemos observar señales, indicios que merecen ser recuperados para la investigación académica en el campo Comunicación/Educación, como aporte a la reflexión acerca de las políticas públicas de formación docente desde la perspectiva de los derechos educativos y de las mutaciones que estamos transitando en nuestras subjetividades. Poner el foco en su final, empezar desde allí, tal vez nos permita advertir el potencial emancipatorio, de resistencia y desafío que anidaban en ellas frente a las prácticas hegemónicas que despliega en nuestro campo el capitalismo mercantilizador en su estado actual. Quizá lo más desesperante -justamente en el sentido de pérdida de la esperanza-, que puede implicar una derrota colectiva

es que no aprendamos nada de ella.

En cuanto a la estructura, en primer lugar, en esta **Introducción** me propongo indagar acerca de cómo se fue construyendo el tema de investigación, tanto en los aspectos teóricos, epistemológicos, de género narrativo como metodológicos, así como de las decisiones que fui tomando en función de tratarse de un pensamiento que se está pensando situado y así, en una gramática latinoamericana que asume el gerundio *kuschiano* y el contexto y condiciones de producción. Luego en la **Parte I, se fundamenta el tema**, es decir el qué y también con quienes y para qué se desarrolla la investigación. Para ello doy cuenta de algunos aspectos del propio recorrido biográfico, académico y en experiencias de gestión en los diversos contextos y marcas epocales que considero significativas; una breve historia de la construcción del dispositivo de formación docente que nos ocupa, y sus antecedentes cercanos en las políticas públicas en la provincia de Buenos Aires, y las reformas educativas nacionales de la década kirchnerista; así como también se describen los diversos actores que intervienen en el dispositivo y los conflictos centrales que lo atraviesan. En la **Parte II se desarrollan aspectos metodológicos, el estado del arte, el marco teórico y las categorías de análisis que se utilizan**, centrados en la fuerte impronta del legado de Jorge Huergo al campo Comunicación/Educación. La **Parte III incorpora, en una suerte de conversación sincrónica, las diversas voces que surgen de protagonistas del proceso** (especialistas, ex funcionarixs, docentes, contenidistas, cursantes, entre otros), recuperadas a partir de una selección de fragmentos de las entrevistas en profundidad realizadas, así como de entrevistas estructuradas y del análisis de materiales curriculares, contenidos y producciones de cursantes del Módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) en el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP), documentos curriculares, normativa, artículos periodísticos, entre otros.

La **Parte IV propone una serie de conclusiones provisionales de la investigación, con sentido prospectivo**. Para facilitar la lectura, al final de cada parte enumero la bibliografía referenciada, y al final del trabajo, toda la **bibliografía consultada**. Al finalizar, los **Anexos: un**



**Glosario y una Cronología de los hechos que incluye a los "personajes" principales,** algunos documentos y el listado de entrevistas realizadas.

**I. 1) b. Diciembre 2015: nuevo gobierno y eliminación del módulo PPL**

En diciembre de 2015, a pocos días de asumir el nuevo gobierno argentino formado por la alianza entre los partidos Propuesta Republicana (PRO), Unión Cívica Radical (UCR) y Coalición Cívica,<sup>11</sup> y encabezado por Mauricio Macri, las autoridades educativas nacionales, con el licenciado en Sistemas Esteban Bullrich a la cabeza, tomaron un conjunto de rápidas decisiones. En el área de formación docente intervinieron rápidamente en las políticas públicas que se estaban desarrollando en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), dependiente del Ministerio de Educación nacional: una de las primeras medidas fue la decisión de suprimir de manera inmediata uno, entre muchos, de los módulos o materias que integraban los Postítulos del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Nuestra Escuela, a pesar de que el mismo formaba parte de las estructuras curriculares normadas por un conjunto de resoluciones que habían sido aprobadas en el seno del Consejo Federal de Educación (CFE), organismo que reúne a las autoridades educativas nacionales, las provinciales y las representaciones legislativas mayoritarias.<sup>12</sup> El PNFP básicamente se estructuraba del modo siguiente, organizado en dos componentes:

**-Componente I, o Formación Docente Situada:** centrada en la escuela, de carácter universal y de aplicación gradual cuyos destinatarios eran docentes en ejercicio de todos los Niveles y Modalidades de la educación obligatoria y a todas las instituciones educativas, organizados en agrupamientos.

11 Cambiemos fue una coalición política nacional de Argentina inscrita en 2015 para competir en las elecciones nacionales que se realizaron ese año, a partir del acuerdo establecido entre la Coalición Cívica ARI, Propuesta Republicana, la Unión Cívica Radical y otras fuerzas políticas. Llevó como candidato presidencial a Mauricio Macri, quien ganó las elecciones y asumió como presidente de la Nación el 10 de diciembre de 2015". Fuente: Wikipedia, recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Cambiemos>.

12 En el apartado Glosario, que forma parte de los Anexos al final, se incluyen las siglas utilizadas con mayor frecuencia y la terminología propia del dispositivo PNFP.

**-Componente II, Postítulos nacionales o Formación Docente Especializada:** destinada a docentes en ejercicio,<sup>13</sup> sobre temáticas priorizadas federal y jurisdiccionalmente, y que es el territorio donde se aloja el dispositivo que investigamos acá. Por su parte, hay que considerar que

Este programa de formación en ejercicio, universal y gratuito para todos los docentes del país, aprobado por Resolución del Consejo Federal de Educación

N° 201/13, es una iniciativa federal que se extiende a lo largo de tres años, abarcando a la totalidad de las unidades educativas, de todos los niveles, por cohortes sucesivas, respondiendo a la demanda histórica de formación continua como constitutiva del trabajo docente. Su escuela, incluida en la primera cohorte de su jurisdicción, ingresa en el proceso formativo institucional centrado en la unidad escolar, a través de Jornadas Interinstitucionales e Institucionales que se desarrollarán como encuentros del colectivo docente bajo la coordinación de un equipo de capacitadores y los equipos directivos.<sup>14</sup>

En paralelo, el componente II (destinado a actores específicos) ofrecerá variantes de formación según puesto de trabajo y/o actualización disciplinar. El recorrido del Programa permitirá construir, en trabajo colaborativo con los colegas, un espacio de apropiación de normas que orientan la política educativa nacional y provincial, una reflexión sobre la escuela real en la que trabajamos y sobre el posicionamiento ético político que entraña ser docente frente a 13 años de escolaridad obligatoria, inclusión y ampliación de derechos.

El reconocimiento de la formación permanente en ejercicio como constitutiva del trabajo docente, así como también, el reconocimiento de los docentes como sujetos constructores de saber pedagógico señalan a la escuela como el ámbito (Cuadernos de trabajo, Serie de política educativa, Módulo 1 Nuestra Escuela, PNFP, Ministerio de Educación de la Nación, 2014: 8)

¿Cuál era el contenido a eliminar con urgencia? Se trataba de uno especial, debido, entre otras cosas, a que junto con el módulo Marco Político Pedagógico (MPP), poseía un carácter curricular transversal a diez de los catorce Postítulos o Especializaciones de posgrado nacionales de formación docente del programa.<sup>15</sup> No pasó inadvertida esta rápida y tan

13 En el caso del Postítulo de Socioeducativas se admitía, al menos durante 2015, también a cursantes de espacios educativos no formales.

14 El Artículo 17 de la Ley 26.206/06 establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, que comprende cuatro (4) niveles y 8 (ocho) modalidades, que en algunas provincias se ampliaron a más. “Los niveles son: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. Las modalidades son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Tales modalidades son: la educación técnico profesional, la educación artística, la educación especial, la educación permanente de jóvenes y adultos, la educación rural, la educación intercultural bilingüe, la educación en contextos de privación de la libertad y la educación domiciliaria y hospitalaria”.

15 En julio de 2015, mediante Resolución Resolución N° 257/15, el CFE estableció la certificación y el puntaje docente para los componentes de “Nuestra Escuela”, con el respaldo unánime de los

específica intervención sobre contenidos curriculares que habían sido aprobados mediante los ya mencionados procedimientos normativos y consensos. Sobre todo debido a la naturaleza urgente de la medida, tomada apenas asumido el nuevo gobierno y cuando además la mayoría de los cursantes iniciaban un período de receso por las vacaciones de verano previstas en el calendario escolar oficial. Al mismo tiempo, eran señales que iban en contradicción con la defensa de la institucionalidad planteada en el discurso político de la alianza que asumía el gobierno, sobre todo de la normativa federal fuertemente debatida y consensuada sobre la estructura curricular de los postítulos, vale la pena insistir.

En la campaña electoral del 2015 la Alianza Cambiemos había realizado una serie de promesas respecto a la agenda educativa -como se ha señalado-, fundadas en la necesidad de dar continuidad a las políticas públicas de formación y formación docente. Los discursos de campaña de los partidos políticos mayoritarios, medios, especialistas, sindicatos docentes, organizaciones sociales, sistema educativo y comunidad educativa en general, daban a entender que existía en la sociedad argentina un amplio consenso respecto a la necesidad de sostener el constante incremento en la inversión en educación pública, ciencia y tecnología que habían llevado adelante los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner, así como la centralidad de la formación docente en cualquier estrategia de mejora de la enseñanza y los aprendizajes para los casi trece millones de alumnos, alumnas y alumnos de la educación pública argentina,<sup>16</sup> de gestión estatal y privada.<sup>17</sup>

ministros de Educación de las provincias y los sindicatos nacionales. En dicha resolución se estableció además el compromiso de las autoridades educativas jurisdiccionales a reconocer, a través de los organismos calificadoros de cada jurisdicción, las propuestas de formación, como antecedente para la carrera docente.

16 12.861. 062 es el total del 2018 del Sistema Educativo: Educación Común y modalidades Educación Especial y Educación de Jóvenes y Adultos, según los Relevamientos Anuales 2011 a 2018. DIEE. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, disponibles en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/informacion-y-estadistica/educativa>.

17 Solo a modo de ejemplo, apenas asumidos, en visita a Tierra del Fuego, el ministro Bullrich declaró: “Vamos a trabajar con cada una de las universidades. Hemos planteado en la campaña que el presidente (Mauricio) Macri va a terminar su mandato con más y mejores universidades. Y eso vamos a hacer” (, Cfr. Telam, 17/12/2015 DESDE USHUAIA, disponible en <http://www.telam.com.ar/notas/201512/130438-esteban-bullrich-educacion-consejo-federal-tierra-del-fuego.html>). Sin embargo, no solo no se creó ninguna universidad nueva, sino que un estudio publicado por IEC CONADU sobre el presupuesto presentado por el gobierno nacional en 2018 para la educación pública en 2019 “estima una disminución de 2,4% del PBI en 2018, en

En lo particular de la formación docente, el diagnóstico que prevalecía y gozaba de consenso en las diversas fuerzas políticas con representación parlamentaria, ponía en el centro de las políticas educativas el rol docente para llevar adelante las mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje -muchas de las cuales se fundaban en las leyes y normativas que se habían ido sancionando en los últimos años que gozaban de una institucionalidad altamente legitimante. En tal sentido, propiciaban la jerarquización docente mediante estrategias de continuidad y profundización de las políticas públicas de formación permanente, (también llamada formación continua), así como de promesas de mejoras salariales para el sector y la incorporación de la educación superior terciaria en algunos programas nacionales de equipamiento e infraestructura escolar en los que aún no estaban alcanzados los casi un millón de estudiantes de los Instituto Superiores de Formación Docente (ISFD).<sup>18</sup> Al mismo tiempo, la impronta “antipolítica” que prevalecía en el discurso político de Cambiemos, así como el cuestionamiento a la denominada “ideologización”, generaba empatía en amplios sectores docentes que acompañaron con su voto al nuevo gobierno. Según algunas estimaciones de ex funcionarios con altas responsabilidades educativas, como el ex ministro de educación nacional Alberto Sileoni, durante el gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, se estima que más de la mitad de los docentes, unos 700 mil, votaron a Cambiemos si se estima que este sector se comportó de manera similar al conjunto de la sociedad.<sup>19</sup>

tanto que prevén otra caída de 0,5% para 2019 y proyectan un PBI 6% inferior per cápita, en relación al existente en 2015. [...] Ahora bien, mientras en 2018 se reducirán 14.660 millones de pesos (7,2 del presupuesto asignado) sobre un crédito inicial de 203.700 millones para la función educación y cultura, se prevé para 2019 un aumento nominal de 21,3%. Esto representa una reducción real de 10%, omitiendo nuevamente el artículo que remite a la Ley de Educación Nacional y asume que los fondos asignados no pueden ser inferiores que los del proyecto antecesor.

La re estimación del cuadro macroeconómico revela que la participación del presupuesto nacional en educación y cultura en 2018 será 1,37% del PBI, profundizando la tendencia regresiva iniciada en 2016. Para 2019 se anuncia una profundización del ajuste”, a lo que hay que agregar que la mayoría de las provincias han realizado reducciones presupuestarias en el área. Cfr. <http://www.infolitica.com.ar/presupuesto-2019-feroz-ajuste-a-la-universidades-publicas/>, consultado junio 2019.

18 996. 243 estudiantes conforman la matrícula de los ISFD en 2018 y 902.316, de acuerdo a los Relevamientos Anuales 2011 a 2018. DIEE. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

19 Se calcula la mitad de los docentes, que eran aproximadamente 1. 400 mil, ya que en la Segunda vuelta que tuvo lugar el 22 de noviembre de 2015, la fórmula Macri-Michetti obtuvo el 51, 34 % de los votos (12. 988. 349 de votos) frente a 12. 309. 575 de la fórmula Scioli-Zannini.

Pero conviene insistir en una cuestión que atraviesa toda esta investigación, no solo como hipótesis o como marco teórico y epistemológico, sino como evidencia recurrente al abordar los discursos y las prácticas desplegadas -incluso, entendiendo con Laclau que también las prácticas conforman secuencias de significantes con equivalencias discursivas- que es central: “La política, en un sentido moderno propio y fuerte, propone la existencia de significados diferentes para las palabras. No habría política si todas las personas entendieran lo mismo por palabras tales como ‘libertad’, ‘justicia’ o Dios (Rinesi, 2003). Por supuesto que lo mismo es válido cuando hablamos de palabras propias del vocabulario educativo: calidad, evaluación, jerarquización, institucionalidad, democracia, república, entre otras. Sin embargo, parece evidente que en la revolución que este estado actual del capitalismo está produciendo, se entiende que también en la subjetividad de muchos de los docentes que participaban del proceso de formación, así como de los diversos actores implicados, existe una identificación con el orden neoliberal hegemónico donde

Toda conducta es una conducta económica, todas las esferas de la existencia se enmarcan y miden a partir de términos y medidas económicas, incluso cuando esas esferas no se monetizan directamente. En la razón neoliberal y en los dominios que gobierna, solo somos homo oeconomicus, y lo somos en todos lados, una figura que por sí misma tiene una forma histórica específica. [...] el homo oeconomicus actual es un fragmento de capital humano intensamente construido y regido al que se le asigna la tarea de mejorar su posicionamiento competitivo y hacer uso de él, así como de mejorar su valor de portafolio (monetario y no monetario) en todas sus iniciativas y lugares. Están, también, los mandatos —y por consiguiente las orientaciones— que delinear los proyectos de los Estados neoliberalizados, las grandes corporaciones, los pequeños negocios, las organizaciones sin fines de lucro, las escuelas, las consultorías, los museos, los países, los académicos, los artistas, las agencias públicas, los estudiantes, los sitios web, los atletas, los equipos deportivos, los programas de posgrado, los proveedores de salud, los bancos y las instituciones legales y financieras globales. (Brown, Wendy, 2016: 6).

Tampoco es aventurado sostener que muchos de los cuadros políticos de la conducción del nuevo gobierno tenían poco conocimiento respecto al complejo territorio de la educación superior argentina de gestión estatal. Sin embargo, aun reconociendo esta posible falta de

Fuente Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda. Dirección Nacional Electoral:

conocimiento y de contacto con la educación pública y otros ámbitos del Estado, esto no revela que no tuvieran un proyecto político pedagógico y una idea del rol del Estado muy definidos, cuyos indicios se habían esbozado en la gestión educativa en la CABA.

Esto fue lo que se expresó rápidamente en las primeras medidas que tomó el gobierno en este ámbito, del mismo modo que lo hizo en el de la comunicación pública, con relación a la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (N° 26.522/09) y en la incorporación en lugares de conducción política de equipos técnicos que ya venían investigando -en Fundaciones, ONG y centros de investigación- en el área educativa en muchos casos con financiamiento de los mismos grupos empresarios que se incorporaron al Gobierno junto a Cambiemos, de composición mixta: algunos sin contacto alguno con la educación pública argentina en ninguno de sus niveles, pero otros con experiencia, e incluso ejercicio de la docencia en universidades nacionales, si bien sobre todo en instituciones privadas y extranjeras, así como en casos quizá minoritarios, que habían ejercido responsabilidades como funcionarios políticos de educación en el Estado nacional o alguna provincia durante los años anteriores.

Al mismo tiempo, estas modificaciones efectuadas por la vía de los Decretos de Necesidad y Urgencia evidencian el poco apego a las prácticas institucionales democráticas y republicanas que, sin embargo, inundaban los mensajes de campaña de la Alianza UCR-PRO,<sup>20</sup> caracterizado en gran medida por ese doble discurso o disociación entre el relato y las prácticas políticas e institucionales.

La urgente intervención de las nuevas autoridades del INFD sobre el PNFP “Nuestra Escuela” configuró otra advertencia del drástico cambio que se estaba gestando en las políticas

20 El 16 de diciembre de 2015, el Presidente recién asumido firmó el DNU 13/2015 que reformaba la estructura del Ministerio de Educación, en cuyo texto “por error”, según reconoció al día siguiente el ministro Esteban Bullrich, se mencionaba la modificación de las leyes educativas de los noventa, como la Ley 24.195, Federal de Educación, que no estaba vigente puesto que había sido derogada por el artículo 132 de la Ley 26.062 -ley de Educación Nacional vigente-, que diagramó la nueva estructura del sistema educativo.

El 4 de enero de 2016 el gobierno de Macri publicó en el Boletín Oficial el DNU 267, que modifica las leyes de medios y telecomunicaciones y unifica sus autoridades de aplicación en el nuevo Ente Nacional de Comunicaciones (Enacom), que habían sido sancionadas por el Congreso de la nación, tal como lo establece la Constitución Nacional. El artículo 1° del decreto crea un nuevo ente de regulación que fusiona la Afsca y la Aftic.

públicas de formación docente de alcance federal y, más aun, en la concepción de lo político que estaba por debajo de esas medidas. Máxime al tratarse el INFD de un organismo que depende de un ministerio que tiene a su cargo las políticas públicas educativas nacionales y la articulación con los diversos y complejos sistemas educativos de las 24 jurisdicciones provinciales;<sup>21</sup> esto incluye, además de la formación docente mediante el INFD: la gestión y administración de las universidades nacionales,<sup>22</sup> a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), de las políticas nacionales para el financiamiento de la educación técnica, a través de organismos como el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), la estadística educativa nacional, el planeamiento, entre muchos otros.<sup>23</sup> Pero “Dios está en los detalles”, escribió el arquitecto alemán Ludwig Mies van der Rohe citando a Flaubert, según dicen. Y el Diablo posiblemente también.

**I. 1) c. El dispositivo de Comunicación/Educación Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) en el Programa Nacional de Formación Permanente ( PNFP)**

Es momento de señalar que esta investigación se propone observar su tema, el dispositivo de Comunicación/Educación elegido con relación a la afectación de las subjetividades docentes, desde por lo menos dos de sus aspectos más visibles:

- a) la cuestión específica de su contenido curricular de perspectivas pedagógicas latinoamericanas emancipatorias, críticas y alternativas;
- b) la eventual modificación del rol docente en el espacio virtual mediatizado por el uso de TIC, que comparte con múltiples políticas públicas pero también con dispositivos del mercado.

Esto último forma parte de un entramado más complejo que ocurre en el marco de las

21 Como se verá más adelante, los contenidos del PNFP fueron debatidos, acordados y normados en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), donde están representados los gobiernos provinciales y las legislaturas provinciales, así como de los acuerdos paritarios con las organizaciones sindicales.

22 57 universidades nacionales existen hoy en el país; además hay 20 institutos universitarios, a lo que se agregan 63 universidades privadas, una extranjera y una internacional, con una matrícula cercana a los dos millones de estudiantes. Cfr. secretaria de Política Universitaria, Ministerio de Educación de la Nación, 2016, disponible en <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/home/1>.

23 En septiembre de 2018, el Presidente Macri suprimió, entre otros, el ministerio de Cultura nacional, pasando también éste a depender de Educación.

transformaciones biopolíticas y biotecnológicas que estamos transitando como sociedades capitalistas globalizadas e hiperconectadas, que afectan todas las conductas y prácticas, así como los conceptos y categorías ordenadores del pensamiento moderno.

En estos nuevos escenarios aparecen también nuevos territorios donde el poder disputa y se tensiona el antagonismo entre concepciones mercantilistas y otras de derechos, en torno a la producción y gestión del conocimiento; tal es el caso de los dispositivos de formación virtual en el ciberespacio. Insisto: la revolución tecnológica en el siglo XXI profundizó la crisis de numerosas instituciones y, por supuesto, la escuela no escapa a ello, pero tampoco lo hacen los sistemas de gobierno, los dispositivos de comunicación política, las industrias culturales (y desde ya, las editoriales que están muy vinculadas al campo Comunicación/Educación y a dispositivo que estudio), los sistemas educativos, las prácticas de lectura y de escritura, y otras muchas que atraviesan estas mutaciones, por usar la expresión de Alessandro Baricco en su famoso ensayo *Los bárbaros* (2006) -que acaba de retomar y revisar en su reciente *The Game* (2019)-, que son marcas y signos de esta época de transformaciones vertiginosas y constantes. Como sostiene Fernando Peirone (2010: 139): “surgieron otros paradigmas relacionales, otra cosmovisión, otros procedimientos. Lo que antes era radical y dirigido, pasó a ser extenso y simultáneo, polisémico y diverso”. Vale la pena recordar que fue apenas en 1990 cuando el inglés Tim Berners Lee “que trabajaba en la CERN de Ginebra inventa una cosa la que llama Web” (Baricco, 2019: 58).

En 1991 había en el mundo un solo sitio web: el de Berners-Lee.  
Al año siguiente, gente de buena voluntad abrió tres nuevos.  
En el 94, 2.738.  
En 95, 23.500.  
En el 96, 257.601.  
Hoy, mientras escribo esta línea, hay 1.000.284.792.  
(Baricco, 2019: 60)

*Windows* surgió en 1995 y *Google* en 1998. En 2004 aparece *Facebook*, en 2005 nació *Youtube* y en 2006, *Twitter*. En 2007 *Amazon* lanza el *Kindle* y surge la polémica acerca de si el libro electrónico o digital va a desplazar al libro en papel. En 2005, Apple y Motorola lanzan el



Motorola ROKR E1; el primer teléfono móvil capaz de usar iTunes, es decir los primeros teléfonos inteligentes capaces de combinar múltiples tareas pero de hacerlo de un modo lúdico, como un juego, un entretenimiento. Un dispositivo adecuado para el sujeto neoliberal individualista.

Por su parte, en 2009 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) puso en marcha unos seminarios llamados “Una mirada alternativa de las ciencias”, exclusivamente disponibles en un entorno virtual, a los que luego, entre 2010 y 2012, se sumarían otros.<sup>24</sup> Estos seminarios piloto de formación para estudiantes de ISFD de todo el país, que luego se hicieron extensivos a docentes en ejercicio,, se dictaban por primera vez en una plataforma de educación a distancia del Ministerio de Educación de la Nación. Dos años después lanzaba el más grande programa de formación docente. Uno de estos seminarios fue el germen del Módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano que analizamos acá: el Seminario de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación, cuyo autor fue Jorge Huergo, quien convocó a un equipo de trabajo muy heterogéneo, ya que estaba conformado por docentes de Ciencias de la Educación de la provincia de Buenos Aires -con mucha experiencia en ISFD y que habían participado de numerosas actividades impulsadas por Huergo y vinculadas a las reformas de los diseños curriculares de Nivel Superior llevados adelante durante la gestión de Adriana Puiggrós en la Dirección General de Cultura y Educación-;<sup>25</sup> docentes de arte (de la Facultad de Bellas Artes de la

24 Constaba de un seminario de Biología, otro de Química, Matemática y Física, con una perspectiva pedagógica innovadora. En 2010, tras la sanción de la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, se implementó un seminario Comunicación y Ciudadanía. En 2011 se sumó un seminario de Educación, Memoria y derecho a la Identidad, a la par que se les daba continuidad a los otros. En el año 2012, se incorpora Ciencia y sociedad, el Seminario de Educación Sexual Integral (ESI) -enmarcado en las acciones de articulación entre el Programa Nacional de salud sexual y procreación responsable (Ley 25.673/03), el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150/06) y el INFD- y los Seminarios de Lectura y Escritura (que era dictado por un equipo de contenidistas y tutores provenientes mayoritariamente del campo de la Comunicación) y el de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación.

25 Durante la gestión de Adriana Puiggrós al frente de la educación bonaerense en el último tramo del gobierno de Felipe Solá (2005-2007) no solo se sancionaron las nuevas leyes educativas nacionales, con fuerte participación de los diversos actores provinciales y de la propia Adriana Puiggrós, sino también la Ley de Educación provincial 13. 688. También se reformaron los diseños curriculares. La Dirección Provincial de Educación Superior estuvo a cargo en ese periodo de Luciano Sanguinetti (Comunicador) y luego de Verónica Piovani (Socióloga). Y la Dirección de Educación Superior que coordinó la reforma de los diseños, estuvo a cargo de Jorge Huergo (Filósofo y Comunicador), quien, en sintonía con la dinámica democratizadora y participativa que se dio para la construcción de estas herramientas normativas, promovió múltiples acciones en diversas instituciones y ámbitos en todo el territorio provincial, con estudiantes, docentes y comunidades vinculadas a la educación superior.

UNLP), de Geografía y otras Ciencias Sociales (UNLP, de Edición y también de Comunicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, lo cual configuraba una innovación en espacios habitualmente ocupados por especialistas en Ciencias de la Educación del Nivel Superior universitario exclusivamente.

Ninguno tenía experiencia en entornos virtuales, de modo que hicieron una formación durante la práctica, al mismo tiempo que formaban a lxs “cursantes” (Ver Glosario en Anexos), proponiendo también transformaciones y herramientas TIC a las áreas Web del INFD, a partir de las dificultades, necesidades y demandas que surgían en el día a día de las aulas. Esta colaboración del Área Web del INFD y los distintos trayectos formativos fue indispensable para sentar algunas de las bases que instalaron una lógica dinámica de mejora permanente de la plataforma, atravesada a su vez por las tensiones entre las distintas lógicas de trabajo de los equipos y co aprendizajes, por usar una categoría de Simón Rodríguez.

A diferencia del PNFP, que llegaría dos años después, esta fue una propuesta surgida de la contingencia, ya que se la pensó desde el Área de Políticas Estudiantiles del INFD como acciones formativas que se estructuraron como Seminarios Virtuales, con el objetivo de acompañar a lxs estudiantes de formación docente en modalidad presencial que habían sido incorporados al programa Nacional de Becas Bicentenario.<sup>26</sup> De carácter voluntario, no daban puntaje ni se acreditaban en el nivel jurisdiccional, de modo que lxs cursantes estaban motivados exclusivamente por el interés en el conocimiento, los contenidos propuestos y un certificado nacional que se les otorgaba una vez que aprobaban las distintas instancias de evaluación de estos cursos que duraban un cuatrimestre.

Hay que considerar que en materia educativa la acreditación es potestad de las provincias, por lo cual la complejidad de las políticas públicas como las que acá se aborda

26 Dicho Programa estaba dirigido a jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos que estudiaban una carrera considerada estratégica para el desarrollo económico, productivo y científico-tecnológico del país. Buscaba incentivar la permanencia y la finalización de los estudios en áreas estratégicas. La coordinación de este área estuvo a cargo de Mariana Sanguinetti y, luego, de Carolina Diana, con quienes oportunamente tuve oportunidad de conversar acerca de estos procesos en profundidad.

requieren, como se mencionó, de una serie de complejos acuerdos entre las distintas jurisdicciones y niveles del Estado implicados. Por su parte, la propuesta de Seminarios Virtuales que se presentaron entonces para docentes de ISFD como espacios de formación alternativa -a partir de las posibilidades tecnológicas y de comunicación disponibles- surgieron en el área de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) del INFD.

De modo que no es un dato menor al analizar este dispositivo el hecho profundamente innovador, en medio de estos procesos de avances globales de las corporaciones privadas que hegemonizan los desarrollos y alcances de la Inteligencia Artificial (IA) en dispositivos de venta, control, vigilancia y defensa (ya sea para brindar servicios gubernamentales como empresarios), el Estado argentino hubiera puesto en marcha un dispositivo de formación Docente (CD) de alcance federal gratuito, de calidad, mediante una plataforma virtual -un software adaptado especialmente y que se iría transformando en función de las necesidades del programa- que involucraba a una cantidad de personas sin precedentes en ninguna política estatal de Comunicación/Educación.

Asimismo, esta política sólo era posible utilizando las nuevas tecnologías y redes disponibles debido al incremento sostenido que había tenido en esos años la conectividad en todo el territorio federal -con enormes diferencias de accesibilidad, desde ya- a la vez que el equipamiento que se había extendido de la mano de políticas públicas como el Programa Conectar Igualdad, que si bien tenía otros destinatarios, favorecía la presencia de netbooks en hogares donde de otro modo no hubiera sido posible, así como en las de muchos docentes de la educación obligatoria. Estas políticas -posibles en función de un incremento sostenido en la inversión en educación, ciencia y tecnología a los largo de varios años-, junto con otras, como las vinculadas a la innovación productiva desde el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, creado en 2007 y disuelto en 2018,<sup>27</sup> habían posibilitados desarrollos como el satélite Arsat, que

27 Este organismo fue creado a impulso de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner. “Su misión era orientar la ciencia, la tecnología y la innovación al fortalecimiento de un nuevo modelo productivo que genere mayor inclusión social y mejore la competitividad de la economía Argentina, bajo el paradigma del conocimiento como eje del desarrollo”, Cfr. Wikipedia, disponible en [https://es.wikipedia.org/wiki/Ministerio\\_de\\_Ciencia,\\_Tecnolog%C3%ADa\\_e\\_Innovaci](https://es.wikipedia.org/wiki/Ministerio_de_Ciencia,_Tecnolog%C3%ADa_e_Innovaci)

impulsaron la democratización y accesibilidad a las comunicaciones y la información, y favorecieron la existencia simultánea y articulada de diversos dispositivos que crearon las condiciones para lanzar un Programa como el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) Nuestra Escuela.

El antecedente de los seminarios, en una escala mucho más reducida, había mostrado que se podía usar la tecnología de la plataforma de la que se disponía, a pesar de que era bastante limitada en comparación con las que se utilizan hoy, al igual de lo que ocurría con las que por entonces estaban utilizando algunas universidades nacionales y han mejorado año tras año, adaptándose a las necesidades pedagógicas incluso dentro de sus limitaciones. Esta experiencia fue fundamental como base para el dispositivo PNFP, y del propio PPL. Cuando hablo de dispositivo no solo sigo a Foucault cuando define al dispositivo como

un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber". (Agamben, G, 2016: 2)

Sino que también estamos incluyendo la relectura que propone Agamben de esa definición:

Lo que define los dispositivos que encontramos en la fase actual del capitalismo es que ellos no actúan tanto a través de la producción de un sujeto, sino a través de procesos que podemos llamar de desubjetivación. Es cierto que en todo proceso de subjetivación estaba implícito un momento desubjetivante y el Yo penitencial se constituía, como vimos, a través de su propia negación, pero lo que sucede ahora es que los procesos de subjetivación y los procesos de desubjetivación parecen volverse recíprocamente indiferentes y solo dar lugar a la recomposición de un nuevo sujeto de forma larvada y, por así decir, espectral". (Agamben, 2016: 28)

Por su parte, las políticas públicas federales y nacionales de formación docente (FD)

[%C3%B3n\\_Productiva#cite\\_note-3](#)

pueden ser consideradas también desde distintas perspectivas. En este trabajo se las analiza como *dispositivos de Comunicación/Educación en los que se expresan de modos más o menos explícitos los proyectos político pedagógicos en los que se entraman con los proyectos nacionales que encarnan, así como el impacto que pudieran haber tenido en la construcción de nuevas subjetividades docentes*, considerando en este proceso el problema que pone a la luz la definición de Agamben y cuyo significante *espectral* no debiera ser minimizado.

En la Argentina el significante *espectral* que usa Agamben adquiere especiales sentidos, al considerar la tragedia de una historia de desapariciones y muertos que no logran descansar en paz. Sin una morada donde poder realizar los rituales funerarios, cientos de miles de espectros, una generación entera, nos ha sido arrebatada de la historia, de sus relatos y narrativas, y de las pedagogías que pueden dar cuenta de las memorias de esas derrotas, sus causas y sus efectos en nuestro presente. Tal vez esa condición de espectros sea equiparable a la del Rey Hamlet que reclama justicia y verdad para poder descansar en paz, es decir, para poder decir *su verdad*, y dejar de ser dicho por quienes lo silenciaron mediante un asesinato de carácter político.

El hecho de que en los diseños curriculares oficiales de la formación inicial o de grado de lxs docentes argentinos no estén presentes, salvo contadas excepciones,<sup>28</sup> los legados pedagógicos de Simón Rodríguez, de José Martí, de Julio Antonio Mella, de José Carlos Mariátegui, de Elizardo Pérez y Avelino Siñani, de las hermanas Cossettini, de Jesualdo Sosa, de Rosario Vera Peñaloza, de las docentes feministas del Río de la Plata de comienzo del siglo XX, de Juana Manso, de Saúl Taborda y lxs reformistas radicales, del anarquismo y el socialismo, del escolanovismo, de la Teología de la Liberación, de Carlos Vergara, de Julio Barcos, de Luis F. Iglesias, de las pedagogías del peronismo, de las corrientes que reivindicaron alternativas al normalismo y apostaron a otros modelos como la educación artística, la formación para el trabajo, o una educación para la libertad como la de Paulo Freire, nos obliga, en primer lugar, a

28 Existen estos contenidos en asignaturas y seminarios de profesorados y otras carreras en algunas universidades nacionales, así como en algún ISFD de algunas jurisdicciones, en organizaciones sindicales, entre otros, pero no tienen el carácter de masividad ni el impacto que solo puede producir una iniciativa masiva federal como el PNFP.

preguntarnos sobre el tipo de subjetividad docente que esos dispositivos han estado proponiendo.

También, en el mismo orden quizá, la negación en reconocer la capacidad del Estado, concebido acá -incluso considerando la crisis de esta idea moderna de Estado que estamos atravesando debido al rutilante triunfo de la hegemonía neoliberal-como único garante de eso que llamamos “lo común”, para diseñar y llevar adelante esta clase de dispositivos de formación docente de calidad, democráticos y federales, con significativas mejoras en los aprendizajes y generación de un capital simbólico de conocimientos y saberes. Este aspecto del PNFP que formulamos como dispositivo pone en cuestión el nuevo orden que pretende establecer el gobierno que asumió en 2015 y que se sostiene sobre la base de un discurso que concibe al Estado, dentro de la lógica económica neoliberal exclusivamente, como signifiante de prácticas “ineficientes” que dan malos “resultados”, porque incluso desde esa perspectiva, el dispositivo parece, al menos como hipótesis provisoria, haber funcionado muy bien. Lo que hay que ver es si solo se recuperan o valoran aspectos técnicos del mismo, y, si en tal caso, de ser así, sigue siendo el mismo dispositivo. Siguiendo la definición de Foucault, no lo es. Como nos recuerda Mouffe (2018: 114): “Todo orden social es la articulación temporal y precaria de prácticas hegemónicas que pretenden establecer orden en un contexto de contingencia”.

Y, en segundo lugar, a las causas de la insistencia de los gobiernos neoliberales en sostener este estado de cosas, mientras que, al mismo tiempo que destruyen la primer iniciativa federal de incorporar estas tradiciones pedagógicas, van incorporando a los diseños curriculares de formación docente (FD) modelos pedagógicos que provienen del campo empresarial, el marketing y la publicidad. Es imprescindible inscribir este aspecto dentro de la radicalización del neoliberalismo después de la crisis del 2008, que “es uno de los fenómenos más importantes del período que vivimos. Su máxima, cuanto peor vaya más debe continuar” (Laval y Dardot, 2017: 8).

La constatación fáctica de que bajar los impuestos a los más ricos no hizo bajar el

desempleo ni favoreció el crecimiento, sino al contrario, solo crecieron las desigualdades y la volatilidad del capital. Sin embargo, el neoliberalismo es persuasivo en construir un imaginario según el cual las cosas son como son porque no podrían ser de otro modo. No hay otra alternativa, aunque se muestren evidencias, mientras el orden hegemónico consagre este estado de situación. Esta idea contrasta con la evidencia de que el Estado puede producir contenidos educativos de calidad, e interpela a su vez los límites de su concepción de políticas democráticas: para nosotros acá son democráticas en el sentido de sus destinatarios (todxs) y no un segmento privilegiado, estos es: todxs lxs docentes, porque tienen derecho a formarse y a actualizarse, para garantizar a su vez el derecho de todxs sus alumnxs, fuera de una lógica económica y dentro de una lógica política.

La aseveración de que el neoliberalismo es profundamente destructivo para el carácter y el futuro de la democracia en cualquiera de sus formas tiene su premisa en un entendimiento de éste, el neoliberalismo, como algo más que un conjunto de políticas económicas, una ideología o una reconfiguración de la relación entre el Estado y la economía. Más bien, como un orden normativo de la razón que, a lo largo de tres décadas, se convirtió en una racionalidad rectora amplia y profundamente diseminada, el neoliberalismo transforma cada dominio humano y cada empresa — junto con los seres humanos mismos— de acuerdo con una imagen específica de lo económico. Toda conducta es una conducta económica, todas las esferas de la existencia se enmarcan y miden a partir de términos y medidas económicas, incluso cuando esas esferas no se monetizan directamente. En la razón neoliberal y en los dominios que gobierna, solo somos *homo oeconomicus* [...] ¿Qué ocurre cuando las prácticas y los principios del discurso, la deliberación, la ley, la soberanía popular, la participación, la educación, los bienes públicos y el poder compartido que conlleva el gobierno del pueblo se someten a la organización económica? (Brown, 2016: pp. 5-6).

Por otra parte, la perspectiva del pensamiento pedagógico latinoamericano como contenido transversal en el PNFP puede abrir otros interrogantes hacia un pasado no tan cercano, que funda nuestros orígenes en su ocultamiento, al menos en los discursos pedagógicos oficiales de la formación docente, donde no aparecen los genocidios y epistemicidios (Santos, 2009) que de algún modo antecedieron a la enorme tragedia de los 70. Empezando por la Conquista, que funda el dispositivo pedagógico de la desigualdad (Puiggrós, A., 1994) y la dominación en América Latina, y se sostiene sobre los cimientos de los millones de

mueritos y muertas, de violados y violadas, de secuestros, esclavitudes y saqueos, de lenguas y culturas silenciadas, de opresiones, cosmovisiones, conocimientos y saberes desterrados, de ambientes violentados que no cesan de estar en peligro.

Hablamos de proyectos desterrados, sí, derrotados, también. Pero cuyos ecos no cesan, ya sea en espectros que retornan, como en los cuadros del Goya que retrata los desastres de la invasión napoleónica en contrastes oscuros frente a la luz del proyecto Iluminista cuyos brillos encandilan por momentos, ya como rumores clandestinos que nos instan a la no repetición narcisista del relato pedagógico oficial, de lo Mismo especular que no puede alojar otra versión de su propia historia y, por lo tanto, otras opciones, otras elecciones, la condición básica para una subjetividad autónoma y adulta, que puede elegir a partir de conocer.

Se trata, entonces, de un pensamiento -recuperado como contenido curricular en la formación docente propuesta en el PNFP Nuestra Escuela-que reflexiona acerca del tipo de subjetividades pedagógicas propuestas en estas experiencias alternativas y críticas de resistencia en diversos territorios latinoamericanos. Experiencias que por más que conlleven un carácter irrepetible, siguen portando potencial enseñante y, sobre todo, alimentan las posibilidades de construir proyectos colectivos, de hacer comunidad, de una ética y una pedagogía del cuidado planetario (Torres, 2001) fundada en posiciones subjetivas de una esperanza activa políticamente, y de proyectos que anudan aprendizajes con la experiencia humanizante en su rica heterogeneidad y no limitada a la razón instrumental mercantil, en sus versiones tecnocráticas corporativas, en cuanto a la construcción de alternativas político pedagógicas aun en escenarios autoritarios globales.

Uno de los principales problemas de la política contemporánea es quizá la disputa por los sentidos de las palabras, que tan bien expresa el personaje de Carroll cuando sostiene:

—Cuando yo uso una palabra —dijo (Humpty Dumpty) en un tono bastante desdeñoso— significa lo que yo decido que signifique, ni más ni menos.

—La cuestión es —dijo Alicia— si usted puede hacer que las palabras signifiquen cosas tan diferentes



—La cuestión es —dijo Humpty Dumpty— saber quién es el amo, eso es todo”  
(Lewis Carrol, *Alicia a través del espejo*)

Entendemos que es precisamente allí donde el campo Comunicación/Educación tiene un *rol estratégico que quizá pocas veces ha estado tan expuesto en una política pública como en esta rápida eliminación de la breve centralidad que la perspectiva Comunicación/Educación en el pensamiento pedagógico latinoamericano había tenido en un dispositivo de formación docente tan masivo.*

Estas son algunas de las preguntas de investigación que se intentan abordar en el capítulo sobre metodología, y a lo largo de la investigación.

#### **I. 1) d. La nueva “Campaña del Desierto”**

“Esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada  
sino con la educación”.  
(Esteban Bullrich, Ministro de Educación y Deportes de la  
Nación, durante un acto en la ciudad rionegrina de Choele  
Choel).

¿Existe una relación entre ese sujeto larvado que define Agamben -el sujeto docente, en nuestro caso-, que no llega al estado de desarrollo pleno, en su metamorfosis que le permita convertirse en un adulto autónomo y responsable, capaz de vivir plenamente su deseo al asumirse como sujeto del lenguaje, como sujeto de la cultura y de la historia, que por lo tanto, posee una ética ciudadana, es decir, una ética de vida en comunidad y de participación en la cuestión pública (la política), sino que queda en estado larvario?

¿Hasta qué punto influyen los dispositivos de formación docentes que estudiamos en la configuración de nuevas subjetividades, o de estos procesos de subjetividades larvarias? Nuestra hipótesis provisoria es que parece existir una relación entre estas ausencias curriculares de pensamiento pedagógico latinoamericano (PPL) en la formación docente inicial, así como en los proyectos curriculares de las capacitaciones, que no cesan de repetir esta negación, esta ausencia, al no poder incorporar en los programas oficiales, federales y masivos, escrituras que

den cuenta de las tradiciones derrotadas, desaparecidas, no apropiadamente enterradas. Tradiciones y experiencias que propusieron otros proyectos de nación (o naciones, si pensamos en términos del proyecto bolivariano y sanmartiniano de la Patria Grande) y modelos de Estado, de sujeto, de democracia, por fuera del proyecto hegemónico del capitalismo en sus distintas etapas: de expansión colonial, luego, durante el imperialismo de fines del siglo XIX y comienzos del XX, y en esta etapa actual que acá hemos denominado neoliberal. Entonces, retornan como espectros las voces olvidadas de una historia que de ser contada podría, tal vez, cambiar la hermenéutica de los problemas de nuestro presente en la educación pública argentina, y de seguir siendo silenciada, no dejará de retornar como espectros de ausencias injustas y torpes. Pero en fin, estas por ahora no son más que especulaciones.

Este dispositivo innovador del Programa Nacional de Formación permanente (PNFP) “Nuestra Escuela”, por lo pronto, en su generalidad y más allá de la especificidad del módulo PPL, procuraba contribuir a la formación de un sujeto docente que pudiera revisar y reflexionar acerca de sus propias prácticas, de sus habitus (Bourdieu), capaz de desarrollar lo que entendemos acá como pensamiento crítico, aquel que permite revisar justamente las propias ideas y el orden establecido.

Asimismo, ese pensamiento se nutre de muy distintas fuentes y perspectivas teóricas, lo cual conforma de por sí un posicionamiento contrahegemónico al modelo de organización curricular y disciplinar, fuertemente influenciado por una concepción racionalista moderna cuya estructura lógica tiene a reproducir el discurso de las llamadas ciencias “duras” o es sobredeterminado por el discurso médico y biologicista y requiere además de coraje y osadía, lo que nosotros acá llamamos también creatividad, que no es la utilización de recursos didácticos originales, sino la posibilidad de interpelar la propia práctica y las propias matrices ideológicas. Un ejemplo bien concreto es el del propio Freire inmerso en su tiempo y en la trama de sus vínculos intelectuales, políticos y culturales (como su editor) y, ya influenciado por las lecturas de pensadorxs marxistas, de Fanon, y otros, profundamente cuestionadoras del tipo de racionalidad

occidental (surgida e impuesta por los centros hacia las periferias, como América Latina, pero también repitiendo ese esquema injusto y racista hacia el interior de sus propias estructuras sociales, económicas y culturales) y su apropiación de la tradición religiosa y la

[...] naciente Teología de la Liberación, tanto en ámbitos católicos como protestantes de la región. Cabe señalar que el primer editor de Paulo Freire fue Julio Barreiro, quien como editor de Tierra Nueva, estaba muy vinculado al Consejo Mundial de las Iglesias, donde Freire trabajó como asesor en educación durante la década de los setentas hasta regresar al Brasil. Esta perspectiva teológica centraba su idea litúrgica, canónica, teológica y moral, sobre la idea de 'la opción preferencial por el pobre', como verdadero cenit y cuna del esfuerzo religioso de las iglesias en cuanto iglesia popular o comunidades de base. Una opción teológica claramente en contradicción con el modelo de institucionalización religiosa civilizatorio que existía desde la conquista española y portuguesa. Un modelo de religión donde las iglesias se encontraban íntimamente aliadas al poder, especialmente a las fuerzas armadas y los sectores dominantes (Torres, 1992). Es decir, la Teología de la Liberación al exaltar la importancia del pueblo como centro arquetípico de la práctica religiosa y misión de las iglesias en América Latina se contraponía con una Teología de la Opresión, practicada y respaldada por las elites de América Latina. (Torres, 2017)

Sin embargo, insistimos, estamos en un campo de disputa por el sentido de muchas palabras y conceptos. De modo que si observamos cómo entiende al "pensamiento crítico" quien asumió la conducción de la cartera educativa nacional entonces, en un texto en coautoría con quien es en la actualidad el responsable de esa misma cartera en la provincia de Buenos Aires, Gabriel Sánchez Zinny, encontramos una diferencia significativa, a pesar de que el uso de un vocabulario similar pueda velar el sentido, o confundirlo, como ocurre también con palabras como "Estado", "nación", "sujeto", "innovación" y muchas otras. Allí "pensamiento crítico" (*critical thinking*, en Bullrich, E y Sánchez Zinny G, 2011) se inscribe en una secuencia discursiva de significantes que describen al maestro no como un sujeto autónomo portador y promotor de pensamiento crítico que favorece la autonomía de sus estudiantes, sino como un *instrumento* dentro de un dispositivo instrumental.

Este maestro es portador de habilidades (*skills*, pues se trata de un texto escrito en inglés aunque fue publicado en la Argentina) que *no se especifican*, pero mediante las cuales puede promover entre sus estudiantes el pensamiento crítico, cual si les entregara mediante su don o

mediante una técnica, un objeto que posee en tanto maestro y que sirve (es utilitario) para preparar a los y las jóvenes “éxito” (*success*) en la reproducción del sistema o modelo productivo hegemónico, entendido como el mundo real (“*the real world*”) y como único sentido de la educación.

*Teachers must encourage creative thinking, analytical evaluation and imagination in students at an early age to promote a culture of innovation and entrepreneurship. This will not only help students connect academic theory with practical application, it will also contribute to their success in the real world. (Bullrich y Sánchez Zinny, 2011: 92)*

[Los maestros deben fomentar el pensamiento creativo, la evaluación analítica y la imaginación en los estudiantes a una edad temprana para promover una cultura de innovación y emprendimiento. Esto no solo ayudará a los estudiantes a conectar la teoría académica con la aplicación práctica, sino que también contribuirá a su éxito en el mundo real]<sup>29</sup>

Preparar, entonces, para adaptarse a ese mundo. Justamente se trata de una idea muy diferente a la que proponían los contenidos del Módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (MPPL), que recuperaban la tradición que articula las ideas de Simón Rodríguez a Paulo Freire al considerar un sujeto pedagógico latinoamericano capaz de ser crítico del estado de cosas del mundo, y de transformarlas. Va de suyo que eso ya supone concebir algo que está en oposición al núcleo profundo del neoliberalismo hegemónico, poder pensar que existen alternativas.

Uno de los contenidos que causaron más irritación en la nueva gestión fueron justamente aquellos referidos a la presencia de la matriz de Teología de la Liberación en la clase dedicada al pensamiento de Paulo Freire que contenía el MPPL en casi todas sus versiones y adecuaciones a los distintos Postítulos y bimestres de cursadas. Allí, además, aparecía la concepción tan trabajado por Jorge Huergo, de la centralidad de las prácticas docentes, al entender que

Todas las actividades humanas son prácticas, no solo porque se inscriben en la historia, sino porque producen, en el hacer, conocimiento, a partir de las experiencias propias y de otros. La historia enseña, sería la conclusión; y ahí tenemos una función de las que tradicionalmente se le

29 La traducción es mía.

asigna a la educación: la de la transmisión intergeneracional de saberes, (Puiggrós) la memoria histórica como comunidades e individuos, que condiciona nuestra identidad y nuestras subjetividades. En tal sentido, es justamente el aprendizaje por medio de la experiencia lo que caracteriza al ser humano.

En cuanto a la comunicación, el filósofo alemán Martin Heidegger (1889-1976) enfatiza, por su parte, la carga de significatividad, la dimensión semiótica de la praxis. Al poder hacer sentido de las experiencias, inscribirlas en un tiempo histórico, es que podemos imaginar lo que no existe, el futuro, por ejemplo. Proyectar, planificar, perseguir un horizonte político, son el resultado de las experiencias humanas y humanizantes. De modo que hay una articulación intersubjetiva que conecta nuestras experiencias con el aprendizaje, el conocimiento, la dimensión afectiva y emocional y la acción. A la vez los humanos aprendemos en comunidad, con otros, de otros. (Rogovsky, C., Delménico, M., Manacorda, J., et al, 2019)

De modo que esta perspectiva, que además se asumía desde los primeros párrafos de las primeras clases como tal, como una perspectiva entre muchas, buscaba interpelar las matrices de la formación docente en sus orígenes como parte del proyecto disciplinador de la escolarización moderna -encarnada en nuestro país por el modelo sarmientino-, donde la formación de un cuerpo de profesionales especializados *ad hoc*, estaba al servicio de la erradicación del salvaje, del bárbaro, de esa América Latina hedionda de la que habla Rodolfo Kusch, de las culturas populares y la otredad. Es decir, una pedagogía del gobierno de los otros, del disciplinamiento de los cuerpos que repone y propone Bullrich requiere un tipo particular de sujeto docente que forme para la homogeneización de la heterogeneidad, la instalación de un modelo único de conocimiento, y, a su vez, se trata de un modelo de apartamiento del principio del placer freudiano que será reemplazado por el principio de realidad económica ("éxito en el mundo real") que en nombre de la productividad reduce cada día más las libertades (Huergo, 2017: 33).

Más adelante intentaremos ver los vínculos de este modelo con la crisis actual de la escuela, que Massimo Recalcati (2016) denomina como "escuela modelo narcisista" incapaz de alojar la diversidad y un proyecto que no se vincule a la demanda de goce del sujeto neoliberal como sujeto alienado al consumo y propiciado desde dispositivos de Comunicación/Educación de pedagogía que imponen los medios y el sistema capitalista en su actual etapa, y que la

escuela, debilitada, no pareciera poder ofrecer más que un espejo en lugar de una resistencia o una alternativa.

Javier Simón, Director Nacional de Formación Continua responsable del PNFP en la nueva gestión, explicó ya a comienzos de 2016 que existía la decisión de eliminar el Módulo PPL, pero que debido a la complejidad de modificar la normativa mediante la cual se habían aprobado los diseños curriculares de los Postítulos, que lo incluían, provisoriamente se nos pedía su reescritura en una línea que rompiera la transversalidad del módulo y modificara sus contenidos. Los argumentos esgrimidos para fundamentar la vocación de eliminar el Módulo PPL fueron muy curiosos: en reuniones mantenidas con los equipos de PPL en 2016 y 2017 de las que participé, se nos dijo que a las nuevas autoridades educativas no les “gustaba” este contenido -aludiendo específicamente al Ministro de Educación, la Secretaría de Calidad Educativa y las propias del INFD-<sup>30</sup>, al igual que el de Marco Político Normativo (MPP). No le “gustaban” al ministro Esteban Bullrich, se sostuvo allí, debido a que era “crítico de Sarmiento” y también porque no era “democrático”, ya que proponía una perspectiva pedagógica acotada. Frente al argumento de que era imposible que un discurso no lo fuera, y que además eso se explicitaba en el propio Módulo desde la Clase 1,<sup>31</sup> al considerar que toda perspectiva político pedagógica implicaba un posicionamiento y un recorte -máxime si se tiene en cuenta que se trataba de un trayecto breve, de solo cinco clases que se cursaban durante un bimestre- se sostuvo que el problema era la

30 Esteban Bullrich, ministro de Educación nacional, Mercedes Miguel, Secretaria de Calidad Educativa, Cecilia Veleda, Directora Ejecutiva del INFD y Florencia Mezzadra, Vicedirectora del INFD. Desconozco si estas fueron expresiones de estos funcionarios, solo puedo dar cuenta de lo que se nos transmitió y desde ya, de los efectos reales de las decisiones político pedagógica que tomaron, pero no tuvimos reuniones con ellos.

31 Se ofrece a modo de ejemplo el siguiente fragmento de la Clase 1 del Módulo PPL en su versión del tercer Bimestre en la especialización en Políticas Socioeducativas (la misma aclaración estaba en todas las versiones): “les proponemos iniciar este recorrido por el pensamiento pedagógico de los referentes pedagógicos seleccionados, conscientes de que se trata de un recorte que de ninguna manera pretende abarcar todas las pedagogías latinoamericanas, ni mucho menos agotar el debate. Insistimos en que nos interesa que estas ideas interpelen sus prácticas docentes porque entendemos esas prácticas como el tipo de conocimiento que se adquiere en el hacer: supone no sólo el arte logrado mediante la acumulación de experiencias, sino mediante la internalización subjetiva, el modo en que nos apropiamos de ellas. Pero esos saberes de las prácticas y experiencias -que ustedes y nosotros tenemos- de una potencia no siempre reconocida, se relacionan también con el hecho de que internalizamos estructuras y hábitos (de percepción, evaluación, acción), originados en representaciones culturales arbitrarias, que reflejan la cultura dominante. (Bourdieu, 2010)”.

bibliografía, porque había “autorxs que se incluían y otros que no” ¡argumento que podría expresar una suerte de fantasía sobre la posibilidad de una biblioteca total de la humanidad reducida en unas pocas páginas, sino fuera más que un encubrimiento de las verdaderas razones!

El curioso argumento eludía la cuestión central: la perspectiva del Módulo confrontaba con la de la nueva gestión. Admitir eso era asumir abiertamente que eran ellxs -la nueva gestión- quienes no tenían una concepción democrática de la formación. Al mismo tiempo, la mayoría de los docentes del módulo, y del PNFP en general, provenían de universidades nacionales, aunque también los había de educación superior terciaria -muchos ejercían la docencia en ambos sistemas- y, en menor medida, de universidades privadas. Sabido es que es que la heterogeneidad de propuestas político pedagógicas es una práctica habitual en las universidades nacionales desde la reforma de 1918 -salvo en períodos de dictaduras-, pues existe la libertad de cátedra, de modo que convivir con la conflictividad que suponen las diferencias ideológicas no solo no es considerado un límite para la formación y el conocimiento, sino más bien lo contrario.

El otro problema no explicitado es del orden de la discursividad política con la se estaba instalando el nuevo gobierno neoconservador en general, y en la gestión educativa también, que se sostenía en el discurso antipolítico, por un lado, y en la estigmatización oficial de las políticas que había llevado adelante el gobierno kirchnerista en general. El dispositivo PNFP estaba sostenido en una estructura normativa y política tan consensuada -incluyendo los diseños curriculares que comprendían a PPL y MMP- y producto de procesos institucionalizados graduales que involucraron a todas las jurisdicciones, de modo que no era tan sencillo encontrar argumentos para desestimar, sobre todo cuando gran parte de la obra teórica de las nuevas autoridades del INFD estaba basada en la necesidad de sostener políticas públicas de formación docente innovadoras y federales, con incremento de la inversión pública y otras acciones que el dispositivo PNFP incluía. A diferencia de las autoridades ministeriales, provenientes del campo de la investigación académica, las autoridades del INFD difícilmente pudieran objetar el uso de

determinada bibliografía -muchacha de la cual es citada en sus propias obras- o alguna anécdota particular sobre el disgusto de algunos docentes frente a una cierta perspectiva pedagógica en una política que impactaba sobre casi la totalidad de los docentes argentinos. De todos modos, así lo hicieron, aunque optaron por evitar cualquier encuentro o debate con los equipos responsables de los contenidos eliminados, expresándose exclusivamente por medio un elocuente silencio y de sus acciones -toda práctica es discurso significativo, nos señala Laclau en varios de sus trabajos- o bien atribuyendo, mediante interlocutores indirectos, estas decisiones a las máximas autoridades educativas.

Si pensamos en clave de indicios, esta negativa a mantener reuniones con los equipos de trabajo es coherente con el posicionamiento que busca obturar genuinos canales de participación política del sujeto pedagógico docente, tal como lo proponía este módulo y muchos otros del dispositivo PNFP: la toma de la palabra por parte de los docentes, para dar cuenta de sus propias prácticas, y revisarlas. La toma de la palabra puede significar, al mismo tiempo y en la tradición que inicia en la Revolución francesa (Rinesi 2018) , la toma de lo público para obligar al poder cumplir con sus enunciados, como por ejemplo, el de la igualdad ante la ley y la garantía de derecho. Tal vez algo de esto anticipaba una curiosa dedicatoria en un libro publicado en 2007 en el que Cecilia Veleza y Florencia Mezzadra eran co-autoras.

Dedicamos este libro a los defensores *silenciosos* y  
cotidianos del derecho a la educación, y a la dignidad  
de esos rostros conocidos y desconocidos que ilustran  
las fotos de la tapa\*  
(Rivas, *et al*, 2007. El subrayado es mío]

El módulo PPL proponía romper con el silencio de defensores cotidianos de derecho a la educación, porque además recuperaba esta postura de Freire de que las masas no están mudas (en silencio) sino que han sido enmudecidas.



**I. 1) e. La gestión gerencial versus la gestión educativa**

Por lo visto hasta acá, la contradicción con el propio discurso político triunfante, fundado en el “diálogo” y el “consenso” -categorías que en el discurso de los funcionarios de la Alianza Cambiemos parece significar una suerte de intercambio formal que erradica la conflictividad estructurante de cualquier debate político que reconozca las diferencias y funda los llamados consensos sobre la base de la imposición de la autoridad- no parecía preocuparle a la nueva gestión. En este sentido hay que considerar que existió en los comienzos de la instalación de este proyecto político pedagógico llevado adelante por la Alianza Cambiemos una enorme voluntad de poder y de acción para eliminar toda práctica de participación política, sindical y pedagógica de sectores que no respondieran al proyecto triunfante y que fue erróneamente interpretada por muchos sectores, incluyendo los equipos del PNFP -detenidos en la idea de encontrar una coherencia discursiva entre las prácticas políticas de la nueva gestión y sus discursos textuales y orales públicos o atribuyéndoles a algunas acciones de fuerte impacto político en el sistema educativo desconocimiento o errores. Un ejemplo de ello es que argumentamos, a favor de sostener el módulo PPL, que se considerara que al finalizar cada bimestre se realizaban, además de las evaluaciones propias del dispositivo PPL, encuestas generales a todos los cursantes del PNFP acerca de todos los módulos cursados, y el caso de PPL solía destacarse por la valoración positiva que hacía entre el 80 y el 90 % de los cursantes, del mismo modo que ocurría en los encuentros del componente presencial del PNFP que se realizaban en todo el país. Justamente en esos espacios destacaban sobre todo el acceso a contenidos (clases con materiales multimediales, textos, documentos, entrevistas, bibliografía) y referentes pedagógicos que *nunca* habían sido incluidos en la formación de grado, la posibilidad de debatir posicionamientos diferentes, la calidad de la bibliografía y los materiales, así como la perspectiva general del módulo. Según reconoció el funcionario del INFD mencionado en el punto anterior, ni estas encuestas tan participativas -diseñadas desde la coordinación del PNFP- ni los debates y diálogo ocurridos en los encuentros presenciales fueron considerados a la hora de las

denominadas auditorías realizadas sobre los contenidos en 2016, pero tampoco se sabe en qué consistieron.

Hagamos una pausa breve e imaginemos la dinámica de estos “presenciales”, en un dispositivo absolutamente innovador donde miles de personas desarrollan a diario procesos de enseñanza-aprendizaje que transcurren en un 85 por ciento en la virtualidad. El encuentro con los cuerpos, las miradas, el contacto en aulas materiales, la constatación de que detrás de las fotos y nombres en las aulas virtuales había personas de carne y hueso era intensa y propiciaba un encuentros creativos y dinámicos. “¿Vos sos la autora de *Tal módulo?*”; “*Nos gustaría ver algo más de las mujeres en las pedagogías emancipadoras*”; “*Yo no conocía nada de Taborda, la cursada del módulo nos dio herramientas para hacer una práctica con la comunidad educativa de mi escuela para abordar problemas medioambientales porque estamos a la orilla de un río contaminado*”; “*nos gusta mucho el uso de recursos artísticos y la incorporación de música y videos*”<sup>32</sup>; “*en la zona rural donde doy clases, montaña, no hay conectividad, así que nos juntamos a leer los PDF que bajo en el pueblo y ahí discutimos los temas*”, son expresiones recogidas que apenas muestran la importancia de estos encuentros y lo que allí se debatía, reclamaba (sobre todo, problemas administrativos, de acreditación jurisdiccional o algunas cuestiones técnicas), valoraba.

La idea de una perspectiva democrática y participativa debe ser, por lo tanto, también reconsiderada en la discusión por el sentido de las palabras. Frente a un modelo que había trabajado efectivamente la construcción de consensos mediante las herramientas de las que dispone la institucionalidad democrática para reemplazar los antagonismos por agonismos (Mouffe), como la Ley de Educación Nacional y todo el conjunto de normas sobre las que se estructuró el dispositivo, se opuso un modelo de pragmatismo económico del tipo gerencial que se fundó en hechos, incluso independientes o completamente contradictorios con el discurso y la

32 PPL incorporaba ilustraciones de obras de pintores latinoamericanos, recorridos virtuales a museos, entrevistas en video y también música para hacer pausas, dentro de la propuesta didáctica y editorial, por ejemplo. Les pedía a los cursantes que se presentaran en los Foros, al inicio, con una foto significativa de la escuela donde trabajaban u otros ámbitos, que mostraran su paisaje cotidiano, entre otros recursos.

norma.

Hay que considerar que, como se dijo, el módulo PPL se quiso eliminar por completo en diciembre de 2015. La complejidad de modificar todos los diseños curriculares de los Postítulos cuando había unos 240 mil docentes de distintas cohortes que lo estaban cursando en alguno de los Postítulos que lo incluían evitó la drástica medida.<sup>33</sup> En su lugar, en febrero de 2016 se convocó a los seis Responsables de Contenidos (ver Glosario al final) del mismo, incluyéndome como autora del Módulo que compartía ese rol además,<sup>34</sup> para solicitarnos una reescritura del mismo que rompiera la transversalidad de este contenido. Hasta ese momento, se trataba de un módulo común con adecuaciones didácticas al Postítulo donde estaba incluido, relativas a las actividades, las metodologías de evaluación, la reducción o modificación de bibliografía y materiales complementarios, según los casos. Esa decisión de transversalidad se fundaba, justamente, en la idea de que había que sostener contenidos comunes, independientemente de la perspectiva disciplinar, ya que en cada Especialización o Postítulo el resto de las materias o módulos eran específicos y solo PPL y MPP eran transversales (aunque MPP tenía su versión particular en las Especialización en Políticas Socioeducativas y PPL en Derechos Humanos).

La sorpresa que expresaron las nuevas autoridades que participaron en la reunión frente a algunas discusiones didácticas y metodológicas que se explicitaron allí entre los distintos Responsables de Contenidos (“la cátedra”) de PPL -intercambios que forman parte de la práctica docente habitual y de cualquier equipo de producción de contenidos pedagógicos realmente democrática- expresa el prejuicio existente en su imaginario respecto a concebir los contenidos del mismo como resultado de operaciones autoritarias que seguían lineamientos ajenos a los propios autorxs y cierta subestimación respecto al profesionalismo de estos equipos. Por su

33 En febrero de 2016, se cursaba en las Especializaciones en Enseñanza de las Ciencias Sociales para Escuela Secundaria; Enseñanza de las Matemáticas para Escuela Secundaria; Enseñanza de Escritura y Literatura para Escuela Secundaria; Especialización en Derechos Humanos; Especialización en Políticas Socio Educativas, Especialización en Ciencias Naturales para Escuela Secundaria, Enseñanza de las Ciencias Sociales para Escuela Primaria; Enseñanza de las Matemáticas para Escuela Primaria; Especialización en Ciencias Naturales para Escuela Primaria.

34La otra autora, Belén Mercado, que había tenido a cargo la versión 2014 del módulo, había optado ese año por trabajar en el Componente Situado del PNFP y no en los Postítulos.

parte, la idea de la educación común, que también puede ser pensada como lo común en la educación y que justamente forma parte de la mejor tradición sarmientina -Sarmiento siempre puede ser resignificado debido a sus múltiples y contradictorios legados, desde su versión racista y anti popular, al gran promotor de la escuela pública- que el Módulo destacaba, venía a romperse en su nombre, en cierta forma, al romper la transversalidad común de PPL. Paradojas.

Sarmiento es aún un significante fuerte de diversos problemas no resueltos de la sociedad argentina. En el propio Sarmiento había un conflicto que él nunca resolvió entre, por un lado, su mirada racista sobre la población americana y los inmigrantes del sur de Europa, y por otro lado, su idea de la educación común. A fines del siglo XIX, Sarmiento asume una defensa muy fuerte de la educación pública, obligatoria y gratuita, del papel principal del Estado, y de otro objetivo en el que fracasa, que es el de la educación laica –porque la Ley 1420, pese al mito instalado, no incluía a la educación laica, al contrario, habilitaba la enseñanza religiosa en el espacio escolar-. Por todo eso, Sarmiento se convierte en un símbolo de la educación pública argentina, de la educación para todos. Pero ¿qué pasa cuando asume como ministro de Educación Esteban Bullrich, se fotografía con la imagen de Sarmiento y habla de reivindicar su figura? ¿De cuál Sarmiento habla?

Lo respondió el mismo Bullrich poco tiempo después, cuando dijo que hacía falta emprender una nueva campaña del desierto. Al Sarmiento que quieren reivindicar no es al que abre ideas y que piensa en modernizar la cultura argentina, sino al que simboliza la negatividad de la sociedad argentina. [...] tenemos que plantarnos y no dejar que le digan good bye a Sarmiento, y sí rescatar al Sarmiento de la educación pública y popular. (Puiggrós, A., 2017).

Otro argumento para eliminar el módulo fue que la perspectiva estaba “alineada” con el Poder Ejecutivo Nacional anterior por sus referencias por ejemplo a la normativa vigente -leyes surgidas de las instituciones democráticas legítimas de las cuales participaban también los partidos que integran la Alianza Cambiemos y que, en su mayoría, habían sido aprobadas casi por unanimidad incluso por varios integrantes de esos partidos tanto la UCR- expresa una definición bastante diferente a la mía de democracia. Recuperar la normativa institucional vigente, como hacía el Módulo Marco Político Normativo, a fin de que el conjunto de lxs docentes que cursaban los Postítulos la conociera, constituye una perspectiva antidemocrática o poco democrática según esta perspectiva, pero reformarla mediante Decretos de Necesidad y Urgencia no lo era. ¿Cómo es posible sostener este argumento?

Tal vez porque en las gerencias empresarias se da un tipo de conducción y gestión muy diferente a la que acontece en la gobernanza de lo público, y el ministro Bullrich así como gran parte de su equipo tenían no solo esa procedencia y matriz, sino también esa perspectiva político pedagógica de pensar al sistema educativo y los dispositivos de formación docente dentro de la lógica empresarial de rendimientos, competencias y resultados cuantificables en términos económicos, de manera similar a cómo se encararon las reformas en las políticas de evaluación docente. Creemos que es así porque lo que subyace es la idea hegemónica del orden neoliberal, que pretende erradicar lo político del espacio educativo y del ámbito público, como si fuera posible. De modo que un contenido que se asume como político y común, que reivindica su propia tradición de resistencia a los órdenes dominantes así como la posibilidad de alternativas al proyecto de sujeto pedagógico del capitalismo que pueden ser pensadas desde la educación latinoamericana es, al menos, problemático. La idea de erradicar la política de la polis, paradójicamente, es una idea bastante antigua, que ya se discutía en la Grecia de Aristófanes y que se puede observar justamente en una de sus comedias del año 388 a. C (Laval y Dardot, 2017: 7) donde Pluto, deidad del dinero, cambia su lugar en la polis por Atenas, de modo que la oligarquía (los ricos) imponen su orden y su ley económica en donde antes gobernaba Atenas, representante de la polis.

En consecuencia se destruye la soberanía popular (democracia) que solo puede ser ejercida si en la polis gobierna Atenas, ocupándose de que los intereses de los ricos no prevalezcan, de que la política esté por encima de la economía. Es por eso también que se naturaliza la idea de que estos contenidos deben ser “auditados” por las autoridades educativas, lo que revela, de ser cierto lo que afirmaron varios funcionarios del INFD, que existía una preocupación desmesurada frente a la posibilidad de alternativas o disidencias al discurso de la nueva gestión.

El orden neoliberal no tolera las diferencias, salvo aquellas que sean comercializables, como señala Byung Chul-Han, y además su intolerancia se practica en nombre de la democracia

y aunque se regocije en señalar como autoritario a cualquier discurso político que no se someta al orden económico imperante como único posible y se ocupe de la soberanía popular, y de lo común, inscribiendo allí a cualquier proyecto político pedagógico democrático público..

Es por ello que por medio de lo acontecido con el dispositivo de denominado Módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (MPPL) desarrollado entre 2014 y 2017 en el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación en las 24 provincias argentinas, se pretende observar si en su puesta en funcionamiento, los modos en que se elaboró, organizó y puso a disposición de cerca de 340 mil docentes cursantes de los postítulos nacionales,<sup>35</sup> así como su abrupta interrupción, permiten dar cuenta de los sentidos, tramas, discursos y prácticas desplegadas en este caso, así como de posibles consecuencias en las nuevas subjetividades docentes que se requieren para llevar adelante, ignorar, defender o resistir y los diversos matices que indudablemente ofrece un sujeto pedagógico diverso y complejo como es el que forman los docentes argentinos contemporáneos y las transformaciones de esta etapa.

Etapas que, a grandes rasgos, podemos describir como de un vertiginoso despliegue global -con particularidades en la región y en la Argentina-, de la sociedad de la información y la comunicación convergente, de gran potencia pedagógica, hegemonizada por grandes corporaciones transnacionales privadas, que interpela a nuevas subjetividades mediante la inteligencia artificial algorítmica desplegada en redes virtuales y las múltiples formas, dispositivos y recursos que asume un neocolonialismo digital propuesto por el capitalismo global de linaje neoliberal y afectaciones biopolíticas.

Es momento de formular otra pregunta significativa en esta investigación: ¿cuál era el sentido (contenido y posicionamiento político-pedagógico y epistemológico) del dispositivo PPL que *urgía* modificar o eliminar directamente ni bien asumió el nuevo gobierno? Además de lo ya señalado en el apartado anterior, vale la pena señalar que no pocas veces la urgencia con la que

35 Si bien es una cifra estimativa, se calcula en 340.000 lxs docentes cursantes en todos los postítulos iniciados en 2014, a marzo de 2017. Se estima que PPL alcanzó a cerca de 260 mil docentes. Es de desear que futuras investigaciones profundicen en esta línea.

actúa la censura permite poner el foco allí donde algo disruptivo, algo innovador está ocurriendo, o bien algo que molesta al orden hegemónico establecido.<sup>36</sup>

Sin embargo, hay que detenerse un momento y recuperar el clima contextual, el estado de situación del sector docente nacional y las particularidades de los nuevos equipos de conducción, así como de aquellos a quienes venían a reemplazar.<sup>37</sup> Se trataba de una gestión educativa nueva que no solo se presentaba como dialoguista, sino que además su autoridad máxima, el ministro Esteban Bullrich -licenciado en sistemas y con un máster en administración de empresas realizado en una universidad estadounidense, la Kellogg School of Management-, había sostenido que se daría continuidad a las políticas de capacitación docente y enfatizaba la necesidad de mejorar la calidad y el alcance federal de las mismas así como la centralidad de los docentes docentes, la necesidad de jerarquizarlos, mejorar sus salarios, a fin de mejorar los aprendizajes de lxs niñxs, adolescentes, jóvenes y adultxs.

A su vez, gran parte de la campaña política de Cambiemos se fundaba en la idea de plantear un antagonismo con el estilo discursivo y político de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner, a quien los medios hegemónicos, en consonancia con la dirigencia política opositora a su gobierno, caracterizaban como autoritaria e instaladora de falsos relatos respecto a nuestra historia nacional. Por otra parte, la crisis global de la profesión docente, y la precarización salarial que se ha ido dando en muchos países occidentales -a pesar de que en la Argentina de entonces los salarios docentes estaban muy por encima de la media regional- facilitaban la identificación con promesas de imposible cumplimiento, como las que formuló María Eugenia Vidal en un programa de televisión de alta audiencia en 2015, cuando sostuvo que un docente debía ganar no menos de 40 mil pesos, mientras que, ya en el ejercicio del gobierno, ofreció al año siguiente 12

36 Uso el adjetivo “innovador” asumiendo que conlleva cierto carácter equívoco y fetichista que requeriría una serie de aclaraciones que no es posible desarrollar. En la actualidad el término ha sido incorporado al discurso pedagógico hegemónico en nombre del cual se están llevando adelante transformaciones educativas en el marco de un proyecto de mercantilización de la educación y avance de los reduccionismos tecnofílicos (Huerco) en la provincia de Buenos Aires y otras jurisdicciones.

37 En el apartado Cronograma y personajes principales se da cuenta de la procedencia, en cuanto a formación académica, de las autoridades que intervinieron en los procesos que se investigan acá, debido a que creemos que forma parte de la trama que hace sentido y explica en gran medida las decisiones de políticas públicas asumidas.

mil en la paritaria 2016.

Asimismo, como refleja la cita de Jauretche con la que comienza esta Introducción, amplios sectores docentes proceden en la Argentina de una larga tradición liberal (tanto de izquierda como de derecha) antiperonista, que se había profundizado con la implementación de las reformas inclusivas de esos años, sobre todo, con la obligatoriedad de la escuela secundaria (2006) que inició un complejo proceso de inclusión educativa para sectores históricamente marginados de ese nivel y trajo, como es lógico, la emergencia de nuevas problemáticas que se sumaron a las que ya atravesaba el sistema educativo no solo en nuestro país, sino en la región y en un mundo en transformación.

En los sectores docentes de tradición anti popular, estas reformas profundizaron el rechazo al gobierno kirchnerista y la identificación política con el cambio prometido. Por otro lado, un sector menos estable en sus definiciones políticas, que había apoyado algunas medidas educativas, le habían quitado el apoyo al gobierno kirchnerista, a pesar de las evidentes mejoras educativas: aumento de la inversión educativa como porcentaje del PBI del 2 al 6 % entre 2003 y 2010; construcción récord de escuelas, creación de universidades, Programa Conectar Igualdad, incremento sostenido del poder adquisitivo de los salarios a partir de la Ley de Financiamiento Educativo y la paritaria docente, entre otras, debido, entre otros aspectos, a unas desafortunadas declaraciones de la Presidenta en el discurso de la 130 Apertura de Asamblea Legislativa en 2012, donde sostuvo que

Yo no digo que sea la panacea, ni que sean salarios perfectos, pero para trabajadores que gozan de estabilidad frente al resto de los trabajadores, on jornadas laborales de cuatro horas y tres meses de vacaciones, cómo es posible que solo tengamos que hablar de salarios y no hablemos de los pibes que no tienen clases.[...]

Y aunque luego agregó que

han quedado atrapados en una lógica que era la lógica de otro país, el país de la Carpa Blanca, el país de los descuentos en sus salarios, el país en el que tenían que comprar el material. Les pido la colaboración y la reflexión sobre los valores que representan, que son los de la escuela y los de la universidad pública.



Lo que quedó grabado en la memoria de un amplio sector docente -resonando como un eco de mutuo rechazo incluso ya perdida la memoria de su origen- fue lo primero, lo cual también fue estimulado por la repetición y amplificación mediática. Este es solo un ejemplo de cómo se fueron alimentando algunas identificaciones y rechazos con el gobierno kirchnerista en el sector, ancladas en el componente no racional sino emocional de la política, que también se vinculan con el problema del reconocimiento, que no debe limitarse a sus expresiones presupuestarias o salariales, y que forman parte de la complejidad de demandas que se despliegan en las democracias contemporáneas que dificultan la interpretación de las conductas políticas tan fragmentadas, por una parte, en escenarios donde las biopolíticas del neoliberalismo se han extendido a casi todos los ámbitos de nuestras vidas, por otra parte. Este era de algún modo el clima imperante en un porcentaje significativo de lxs cursantes del PNFP en el momento del cambio de gobierno.

Mientras tanto, Bullrich había incorporado a la conducción de la cartera educativa, y del INFD en particular, a equipos que provenían fundamentalmente de centros de investigación, fundaciones y universidades privadas como el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPECC), la Universidad Católica Argentina (UCA) y la Universidad de San Andrés, entre otros, si bien en algunos casos en articulación con equipos que habían tenido experiencias de formación y trabajo en el sistema público, como la UBA, el gobierno de la CABA, el gobierno de la provincia de Buenos Aires, otras instituciones, pero casi ningún contacto con el ejercicio de la práctica docente ni la educación superior terciaria en el sistema estatal -como no fuera como “objeto de estudio” en algunos casos-, es decir, aquella en la que se forman cientos de miles de docentes en las 24 provincias y que configuran el sujeto pedagógico destinatario principal de estas políticas públicas de formación, respecto de la cual hemos podido constatar en más de una ocasión imaginarios cargados de prejuicios y de una mitología que se funda en el desconocimiento. Sin embargo, estos cuerpos de especialistas gozaban de una amplia legitimación mediática, por su presencia habitual como referentes y

consultores en medios de comunicación hegemónicos de alcance nacional, como los del grupo Clarín y Nación, creadores de agenda educativa mediática.

Para entender este fenómeno hay que tener cuenta la penetración paulatina que en las últimas décadas han tenido en nuestra región, y en el país, las fundaciones y ONG dedicadas a la investigación educativa y la instalación de una agenda mediática y dentro del sistema educativo que propicie las reformas que el mercado requiere. Por otro lado, este proceso se inscribe en una tendencia mundial a la privatización “de y en los procesos educativos” (Edwards, D y Gavrielatos, A, 2016: 9) que ha ido naturalizando ciertas referencias y prácticas, como la valorización del discurso de especialistas cuyas investigaciones son financiadas -con frecuencia en el anonimato o de modos poco visibles- por empresas que poseen intereses comerciales en la producción de contenidos educativos, en el negocio de las TIC para la educación, u otras similares que operan a partir de los diagnósticos que amplifican lecturas que desprestigian al sistema educativo, y que, por lo general, lo analizan sin contextualizar modelos de Estado, financiamiento, procesos político pedagógicos o proyectos nacionales.

A la vez, estos nuevos hábitos van desplazando de la agenda pública los discursos y prácticas que provienen de la investigación y docencia en ámbitos públicos como universidades, centros de investigación, instituciones terciarias, que a menudo carecen de las posibilidades de dar visibilidad y difusión a sus investigaciones y, va de suyo, de crear agenda mediática respecto a cuestiones de educación y comunicación.

A este cuadro de situación hay que sumarle la emergencia de una nueva dirigencia también en las áreas gubernamentales educativas, formada principalmente en ámbitos privados nacionales y extranjeros ajenos a las prácticas del sistema educativo público de gestión estatal, y en particular, a las vinculadas a la formación docente. Si bien no es el tema de esta tesis, conviene tenerlo presente para entender el tipo de subjetividades que asumieron la conducción de la educación nacional -y también en algunas jurisdicciones, como en el caso de la provincia de Buenos Aires-<sup>38</sup> y el contexto, puesto que se considera que debe ser señalado como un punto de

<sup>38</sup> En el caso bonaerense, que comprende a más del 40 % de la matrícula de alumnxs y docentes

inflexión no menor en la trama que condujo a la ruptura en la continuidad de las políticas educativas de F y CD. Como sostiene Victoria Gessaghi (2016: 36) “la lucha por la hegemonía se dirime en términos de valores y significados”, donde ponen en juego las tradiciones históricas y epistemológicas propias de cada grupo.

En los sectores que habían conformado la compleja y heterogénea trama de la conducción de la educación nacional hasta diciembre del 2015, y del INFD en particular, formados en la tradición de las universidades públicas (UBA, UNLP, UNQui, UNAV, UNSAM, UNC, entre otras, así como en algunos casos en aquellas que habían sido creadas durante los gobiernos kirchneristas),<sup>39</sup> el ejercicio cotidiano de la docencia en instituciones públicas de distintos Niveles y Modalidades y de la gestión pública de los sistemas educativos provinciales, más allá de las diferencias que podían tener, existía un consenso en cuanto a la necesidad de incorporar a la formación docente de manera transversal contenidos vinculados a las corrientes pedagógicas latinoamericanas alternativas, críticas, emancipadoras.<sup>40</sup> Esta idea se asentaba sobre la base de que la ausencia de una perspectiva latinoamericanista y emancipadora, de la

el país se dio un fenómeno más complejo, puesto que muchos cuadros de conducción de las segundas y terceras líneas en distintas áreas gubernamentales, y en educación también, quedaron en manos de ex funcionarixs/as de la gestión de Nora de Lucía, quien había estado a cargo de la cartera educativa durante los últimos años del gobierno de Daniel Scioli, o bien surgido de algunas alianzas políticas de María Eugenia Vidal (PRO) y la UCR, en la primer etapa de su gobierno, con sectores del peronismo cercanos a Sergio Massa y críticos del kirchnerismo, que incluso contó con el apoyo tácito de algunos sindicatos. En algunos casos la alianza se sostuvo hasta el 2017, y en otros hasta comienzos del 2019, mientras que las expresiones políticas opositoras quedaron en manos del kirchnerismo y de sectores gremiales vinculados a la CTA (ATE, y en particular, ATE Verde y Blanca, entre otros), y el Frente Gremial Docente (Suteba principalmente).

39 De acuerdo a la información de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) la expansión del sistema universitario registrado desde 2007 en adelante da cuenta de la creación de 18 universidades nacionales: 8 en el conurbano bonaerense, 5 en otras provincias, 1 instituto universitario y la autorización a 7 universidades y 2 institutos universitarios privados. La creación de universidades nacionales se realiza mediante leyes del Congreso de la Nación, y allí radica su legitimidad en el orden republicano y democrático precisamente. Estas políticas además fueron acompañadas de un incremento sostenido de inversión en educación superior, y de obras de ampliación y mantenimiento en el conjunto del sistema universitario nacional, como en el caso de la UNLP, por ejemplo. Sin embargo, en muchas provincias esta expansión de la inversión no tuvo un paralelismo en el caso de la educación superior terciaria, donde ese Nivel viene sufriendo un gran deterioro en aspectos como la infraestructura y el mantenimiento edilicio, que luego de 2015, además, se profundizó y se trasladó al gran atraso salarial del sector y el achicamiento o cierre de cursos e instituciones en algunas jurisdicciones como CABA y la provincia de Buenos Aires.

40 Las definiciones de estas categorías se especifican en el apartado II.

tradición crítica incluso, en la formación docente inicial y en las experiencias de la llamada formación continua o formación permanente (Terigi, F, Diker, G, 1997), dificulta la resolución de algunos desafíos de la formación docente situada y contribuye a la persistencia de ciertos mitos sobre la docencia, lxs alumnxs y la educación (Grimson, A., y Tenti Fanfani, E., 2014) así como de prácticas autoritarias, conservadoras y poco abiertas a nuevas experiencias pedagógicas, como por ejemplo:

- prácticas tecnofílicas (Huergo, 2001) acríticas (el mito o la creencia de que la mera incorporación de TIC puede resolver los problemas educativos, o su contrario, el rechazo del uso de TIC fundado en argumentos emocionales) cuyas raíces muchas veces descansan en las matrices extranjerizantes coloniales y en modelos de raíces positivistas hegemónicas;
- la facilidad con la que penetran en el ámbito docente universos vocabulares, discursos, textos y autorxs (dispositivos textuales) que sostienen reformas y perspectivas epistemológicas completamente ajenas a las realidades y necesidades de nuestros pueblos y culturas;
- la ausencia de contenidos y lenguajes artísticos, vinculados al deporte, la educación ambiental y la educación para el trabajo, la formación política y la Educación Sexual Integral (ESI) en la centralidad de las currículas;
- las dificultades crecientes para comprender e intervenir políticamente desde la educación en los problemas del sujeto pedagógico latinoamericano contemporáneo desde una perspectiva democrática, respetuosa de la diversidad y de ampliación de derechos que no renuncie a su vez al ejercicio de la autoridad docente desde una “erótica de la enseñanza” (Recalcati, 2016) presente en las mejores tradiciones latinoamericanas.

A su vez, se consideraba que una formación transversal en este sentido, debido a la ausencia de estos contenidos en la formación inicial, tenía que traspasar las barreras de la

concepción disciplinar más conservadora e inscribirse como marca transversal en estas políticas públicas, debido a que se consideraba que un maestro de ciencias naturales de escuela primaria de Jujuy, así como una profesora de Matemáticas de escuela secundaria del tercer cordón del conurbano bonaerense tenían los mismos derechos a formarse en función de lo establecido en la Ley de Educación Nacional 26. 206/06:

ARTÍCULO 11.- Los fines y objetivos de la política educativa nacional son:

[...]

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana.

Y más adelante:

ARTÍCULO 92.- Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad. [...]

Una perspectiva que además está presente en el espíritu del conjunto de la norma.

Desde ya, los argumentos que se utilizaron a fines de 2015 y comienzos de 2016 para suprimir el módulo en varios Postítulos, y modificar sus contenidos y perspectiva en otros por parte de las nuevas autoridades del INFD, evadieron las razones que en esta investigación se consideran las verdaderas causas: la intolerancia al pensamiento crítico, a la diversidad de ideas, en definitiva, a una construcción democrática del conocimiento fundada en la tendencia a la reproducción “de lo Mismo, nada de heterogeneidad, nada de diversidad” (Recalcati, 2016: 39) que es el fundamento de pensamiento que rinde culto al individualismo mediante el cual el neoliberalismo triunfante pretende consolidarse como modelo hiper cognitivista que convoca a un supuesto goce ilimitado que desafecta la experiencia de las prácticas colectivas de la construcción de conocimientos, genera “anorexia mental” (Recalcati, 2016: 41) y busca suprimir el valor simbólico de los vínculos pedagógicos más allá del principio de rendimiento.

En lugar de asumir las razones ideológicas y la intolerancia al pensamiento latinoamericano crítico de raíces emancipatorias -en particular, a los referentes identificados con movimientos considerados anti liberales, o populistas-, así como la presencia de autorxs cuyas trayectorias políticas no eran afines al gobierno, se utilizaron argumentos confusos que se basaban en una supuesta concepción didáctica algo antigua, sostenida por una visión reduccionista de las divisiones disciplinares de la tradición positivista clásica. De manera que se argumentó, primero para romper lo común y luego para erradicar el módulo, que contenidos de naturaleza social, pedagógica, histórica, política y filosófica no debían formar parte de la FD en posgrados que no fueran los de Ciencias Sociales Secundarias, Enseñanza de la Escritura y la Literatura para Escuela Secundaria y Políticas Socioeducativas, incluso cuando se reconocía su absoluta ausencia en la formación inicial.

Creo que parte del carácter innovador del dispositivo radicaba en que por primera vez en la historia educativa argentina, dentro de una política federal masiva, se habían incorporado a la currícula oficial de diversas Especializaciones<sup>41</sup> contenidos de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) desde una perspectiva emancipatoria, categoría que se desarrolla más adelante, justamente de manera transversal, a la vez. Si se considera que el módulo (materia, asignatura, trayecto formativo) PPL estaba incorporado en 10 de los 14 Postítulos, entre ellos los de mayor matrícula (Derechos Humanos y Políticas Socioeducativas, que contaban con unos 9 mil a 10 mil cursantes inscriptos, dependiendo del año), es posible estimar, entonces, que alrededor de 340 mil cursantes tuvieron acceso a este contenido curricular, donde la enorme mayoría por primera vez tomó contacto con discursos, textos, autorxs, experiencias educativas alternativas, emancipadoras, contrahegemónicas, puestas en diálogo con los demás contenidos curriculares así como con problemáticas y prácticas contemporáneas, como se expresa en las

41 La estructura de los Postítulos o Especializaciones se desarrolla en otro apartado, de modo que solo mencionaremos aquellas en las que se incluía el módulo PPL: Enseñanza de las Ciencias Sociales para Escuela Secundaria; Enseñanza de las Matemáticas para Escuela Secundaria; Enseñanza de Escritura y Literatura para Escuela Secundaria; Especialización en Derechos Humanos; Especialización en Políticas Socio Educativas y Especialización en Ciencias Naturales para Escuela Secundaria, que al año siguiente (2015) se ampliarían, al incorporarse Enseñanza de las Ciencias Sociales para Escuela Primaria; Enseñanza de las Matemáticas para Escuela Primaria; Especialización en Ciencias Naturales para Escuela Primaria.

diversas entrevistas y documentos que dan cuenta de esta condición disruptiva y que integran esta investigación.

Por su parte, la estructura narrativa del módulo, y sus contenidos multimediales eran considerados estratégicos y no un ornamento, y de ese modo se trabajó la edición en 2015 y 2016, articulando con la responsable de didactización del mismo (Marcela Cannizzo) y en mi rol de autora, cuidando esta perspectiva. Sin ánimo de parecer pretenciosa y al considerarlo en su contexto del PNFP y ese momento histórico de la formación docente argentina, creo posible que ocurriera algo similar con PPL -tanto en el rechazo que provocó como en su valoración positiva, como algo más influyente de lo que podía parecernos a quienes estábamos a cargo- de lo que sucedió con la obra de Alicia -tanto en el relato del País de las Maravillas como en su viaje al país detrás del espejo-, que surgió en un contexto de amplio despliegue de lo que Lacan llama “la épica de la era científica”, cuando señala además que “no es casual que Alicia aparezca al mismo tiempo que *El origen de las especies*, de la que es, si puede decirse, la oposición. [...] Para un psicoanalista, esta obra es un lugar elegido para demostrar la verdadera naturaleza de la sublimación en la obra de arte [...] Siempre, al final, la teoría tiene que pasar la mano a la práctica”. PPL surge prematuramente o tal vez de manera tardía, aunque pueda parecer una paradoja como tantas que se le presentan a Alicia en sus mundos.

Prematuramente, si se considera que se instala como dispositivo dentro de una política pública que era de por sí muy novedosa como ya se señaló, en cuanto a su alcance, sus mecanismos de legitimidad, sus objetivos, su condición federal, entre otras cuestiones, y que por esa misma situación no había tenido, fuera del ámbito educativo e incluso dentro del mismo, solo en algunos espacios, tiempo para hacerse visible y reconocida, para institucionalizarse. Tardíamente, si se considera la historia de la FD en nuestro país, y también si se consideran las políticas públicas dentro del campo educativo en la etapa kirchnerista.

Una larga ausencia, un ocultamiento planificado y un prolongado silencio venía de este modo a hacerse a oír, no sin pocas resistencias. Que lxs maestrxs y profesorxs argentinxs

transitaran sus cuatro años de formación inicial (en los Institutos Superiores de formación Docente provinciales) o bien sus cinco años (en los profesorados de las Universidades Nacionales) sin tener en sus currículas, salvo excepciones, materias que dieran cuenta del pensamiento pedagógico latinoamericano crítico estaba naturalizado en gran medida. La inmensa mayoría de lxs cursantes desconocía por completo, o solo lo hacía de manera muy superficial, los aportes, importancia, experiencias e incluso la existencia de referentes pedagógicos latinoamericanos que recuperaba el MPPL. Eso ocurría a pesar de que la Ley de Educación Nacional 26. 206, sancionada en 2006, expresa en el capítulo dedicado a los Fines y Objetivos de la política educativa nacional (Art. 11), Inc. d)

d) Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y *a la integración regional y latinoamericana*.

Y en el Art. 92:

ARTÍCULO 92.- Formarán *parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones*: a) *El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana*, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.<sup>42</sup>

Que desde políticas de formación docente de posgrado se buscara modificar esa vacancia, y además hacerlo como formación común y transversal, resultaba inaceptable para el sector conservador. La velocidad a la que se tomaron las decisiones de eliminar (en el caso de varios Postítulos) o modificar drásticamente (en los trayectos en los que se dejaba la materia) los contenidos es elocuente, lo mismo que los temas que provocaron las ansias censoras.

Por otra parte, para estos ámbitos del poder resultaba inquietante, amenazante, que estos contenidos continuaran. Las posibilidades de abrir el debate a las corrientes pedagógicas no oficiales (que a priori, podemos resumir como un recorrido que iba de “Simón Rodríguez a la perspectiva de Comunicación/Educación de Jorge Huergo, haciendo paradas en las pedagogías

<sup>42</sup> El subrayado es mío.



de altiplano, Cuba, México, Uruguay, las anarquistas, radicales reformistas, peronistas, y las influenciadas por la Teología de la Liberación) constituía una anomalía en la agenda educativa de la formación docente, a pesar de que se presentaba discursivamente como una política innovadora. En el discurso de la nueva gestión lo innovador parecía circunscribirse más bien a algunos recursos didácticos asociados a los dispositivos y tecnologías de la Comunicación/Educación (nuevos desarrollos en las plataformas virtuales, convergencia digital, entre otros), pero sobre todo, a la incorporación de ideas fundadas en la pedagogía de las emociones y un recorte, proveniente del campo de las neurociencias, funcional a los discursos conductistas y resultadistas que se asocian, en lo macro, a la instalación del dispositivo político del discurso meritocrático en diversas áreas. Eso en la superficie. Buceando apenas, emergía además de la oferta de cursos privados (provenientes de ONG, fundaciones) fundados en este nuevo-viejo paradigma, o del sostenimiento de otros existentes con “adecuaciones” a las nuevas ideas, fundadas en un discurso público y publicitado de libertad, pero de una curiosa forma de entenderla: *dentro de un gran panóptico de control y punición de personas y contenidos sin precedentes.*

En cuanto a lo curricular, la eliminación del carácter transversal del módulo PPL en diez Postítulos, en una primera apreciación provisoria, da cuenta del retorno a modelos epistemológicos ideológicamente más cercanos a los del siglo XIX y principios del XX que a los del XXI. A lo sumo, desde una visión que nos resulta antigua y dentro de un paradigma positivista tradicional -encubierto mediante el uso de un vocabulario actualizado de lo que podríamos denominar la “jerga” pedagógica y dispositivos TIC-, consideraban que la perspectiva político pedagógica latinoamericana formaba parte de una suerte de historia de la educación, y no de una epistemología que puede inscribirse incluso dentro de un campo como el de Comunicación/Educación y que se nutre de diversas disciplinas. A lo sumo se entendía que podía formar parte de las currículas de capacitaciones específicas, como la Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales o de la Enseñanza de la Escritura y la Literatura para Escuela

Secundaria, pero de ningún modo en las de Matemática. Eso da lugar a otra pregunta: *¿qué había allí que generó tanta urgencia en eliminar su sola presencia?*

*Este trabajo indaga al dispositivo de formación docente desplegado bajo el nombre de Módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (MPPL) en el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) "Nuestra Escuela", entre los años 2014 y 2017, como un dispositivo de Comunicación/Educación. Intenta ver si allí hubo afectaciones en las subjetividades docentes y lo hace, por un lado, considerando para ello la memoria de aquellos acontecimientos de la cultura política, comunicacional y educativa argentina significativos en el recorrido que me trajo hasta acá, y, a su vez, desde un posicionamiento epistemológico y ético que habilita gramáticas con tiempos futuros.*<sup>43</sup>

#### **I. 1) f. Respecto a los géneros narrativos y esta escritura**

Antes de terminar esta Introducción es necesario hacer algunas aclaraciones aunque parezcan obvias: la vida no es una tesis doctoral. Tampoco se parece a una tesis, ni siquiera para quienes poseen una imaginación poderosa, como ocurre con muchos escritores y escritoras, y sin duda, con muchos y muchas comunicadores. Sin embargo, la vida y los modos en los que hacemos sentidos acerca del vivir, del estar viviendo, en diversos lenguajes a veces puede confundirse un poco. ¿Diversos lenguajes? Esto refiere a los lenguajes que condicionan nuestras subjetividades y a la vez disputan sentidos políticos: las gramáticas del estar siendo latinoamericanas, los feminismos, los ortodoxos y los más heterodoxos dentro de la llamada "academia" -si es que tal significante comunica todavía algún sentido compartido en este campo-, y en particular mediante la palabra y la palabra escrita. ¿Confundirse con qué?

Por caso, de acuerdo al enfoque metodológico con el que observemos la cuestión, analizaremos los relatos -sobre todo, entrevistas, materiales de cursantes, trabajos prácticos, documentos de archivo y normativa- y los géneros elegidos para construirlos, sostenidos por

<sup>43</sup> Para una lectura en clave cronológica, se recomienda ver en la sección de Anexos el apartado de Cronología y Personajes Principales.

determinadas estructuras lingüísticas, en un *como si fueran la vida misma*, vida que, de acuerdo a lo que postula el psicoanálisis de tradición lacaniana solo podemos interpretar, relatar, analizar, comunicar, mediante el lenguaje que nos constituye. De modo que hay narrativas como las de la novela, el ensayo, los relatos autobiográficos o las prácticas escriturales *de y en* las redes sociales, que transcurren en los bordes de toda pretensión clasificadora propia de la ciencia. Sea que usemos la perspectiva de análisis de los géneros inductiva o deductiva que propone Todorov desde el estructuralismo (Kaufman, G., 2010: pp. 211-213), o que usemos otras, las fronteras de género son tan artificiales como flexibles. Sin embargo, no parece posible que la vida, las narrativas de nuestras vivencias y sus afectaciones, de nuestros modos de entender el mundo y lo que acontece, de pensarlo, de nuestras epistemologías, pueda confundirse con una tesis doctoral. Conocemos a este producto “tesis”, lo imaginamos, por lo general, con sus especificidades del lenguaje propio de la escritura académica, dando cuenta de una estructura narrativa que se funde en la exposición de determinados métodos de investigación. Métodos que, precisamente, se enuncian en discursos que van hilvanando tramas y cadenas significantes propias de las ciencias (sociales, en este caso) con su orden y su estructura, sus gramáticas y sus reglas de relato, de construcciones dialógicas con los corpus de saberes (más o menos) legitimados y los léxicos y universos vocabulares pertinentes. Y también, por qué no, con los deseados. Es decir, los recursos de la escritura que otorgan significatividad en esta trama comunicacional.

Flotan, como nubes que anuncian una tormenta de verano sobre este cielo pampeano tan amado, sobre esta ciudad platense utópica creada por la generación que ganó Pavón y, casi al mismo tiempo, perdió una Patria Grande, varias preguntas que, por honestidad intelectual, deben ser formuladas desde el comienzo:

- Una pregunta que no siempre se verbaliza, pero que late el pulso de toda escritura, **es para quién escribimos**. Como con tanta belleza sintetizó Flaubert, después de

todo, “La palabra humana es como una caldera rota en la que tocamos melodías para que bailen los osos, cuando quisiéramos conmover a las estrellas”. Esta pregunta hace al imaginario de quien escribe respecto de lxs posibles destinatarios, y también al tiempo que habitan, y de ella se derivan otras: ¿se escribe dando cuenta del pasado cercano, respecto de las experiencias de políticas públicas federales de formación docente, para aportar prospectivamente a futuras propuestas? ¿Se escribe sobre este pasado para dejar testimonio de un mundo que perdimos y que soñamos tener en la educación argentina? ¿Se escribe para denunciar y para hacer justicia? ¿Por arrogancia, por melancolía? ¿Para no volver a repetir los mismos errores, para rescatar lo que se hizo bien? ¿Se escribe para tener una bitácora para futuros viajes?

- Otra pregunta es **con quienes escribimos**. Y por supuesto, esto refiere más a discursos, corpus bibliográficos y narrativas que a individuos, aunque también los incluye. En particular, a compañerxs del trayecto doctoral, a sus docentes, a trabajadorxs del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”, en particular a los de los Postítulos Nacionales y, especialmente, a los del Módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano, a maestras y maestros, a lxs amigxs y colegas con quienes debatimos estas cuestiones. Esta pregunta indaga también respecto de los enunciados y categorías mediante las cuales hacemos, por medio del lenguaje, lazo social, y considera también los antagonismos presentes entre

Fuerzas de unión y de dispersión, categorías dicotómicas y de enlazamiento son nociones peculiarmente requeridas en tiempos en que las viejas categorías (como pueblo o nación) actúan más como persistencias lingüísticas que como agencias operativas en lo real. Dichas persistencias lingüísticas no prescinden, por ser residuales, de sus cualidades performativas (Kaufman, 2012: 223).

- La siguiente pregunta es **contra quién escribimos**. Por supuesto, una vez más, ese quién está constituido en la trama situada de un sujeto político dinámico, que está

conformándose por quienes sostienen un proyecto político pedagógico autoritario y mercantilista, que opera para ello como una suerte de fuerza de choque, una medusa de múltiples cabezas -en la conducción y gobierno del sistema educativo, de la cultura, en los medios hegemónicos, en algunas prácticas institucionales y discursos de la publicidad, ciertas estéticas de programas de televisión y series en plataformas dominantes, entre otros muchos espacios- contra el sistema de la educación pública. Es decir, opera controlando sus dispositivos de instalación comunicacionales mediáticos, gubernamentales, culturales, artísticos, discursivos en general; discursos científico-académicos, proyectos de investigación o paradigmas antagónicos al cual nos sostiene y sobre el que nos posicionamos acá, cuyas matrices podrían situarse, de acuerdo a la categorización de Michael Buraway (en Aliano y Piovani, 2018, pp.12-15), tanto en el positivismo como en el posmodernismo.

- Y por último, **cómo estamos escribiendo**. Ceñirse demasiado a las reglas de juego de la llamada ortodoxia es un riesgo: lxs lectorxs (jurados, directores, colegas), pueden aburrirse mortalmente, empezar a leer salteado, perder el foco entre repeticiones de autorxs, referencias, citas y terminología propia del discurso del campo, que sabe así dialogar hacia su interior aunque tenga más dificultades para cruzar las fronteras. Pero, al mismo tiempo, se encuentran allí cómodos, conocen los instrumentos de navegación, es como irse a la mar para un marinero, siempre el mar es un viejo conocido capaz aun así de sorprender, por más experiencia que tengamos, pero podemos orientarnos si tenemos alguna práctica en leer las estrellas, usar los instrumentos de navegación, aprovechar lo que sabemos de los vientos, las mareas, las corrientes. Transgredir por demás, incluso apoyándose en el reglamento de lo que habilita la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, implica el riesgo de que quienes lean se extravíen entre tantas derivas y estilos, incluso, en la trama de un estilo demasiado poblado por

oraciones subordinadas y gramáticas en gerundio, cuya justificación llegará, pero mucho más adelante, y tardíamente para las demandas de extensión y de tiempos de lectura que hemos hecho habitus en estos espacios, que además no se ajustan a los estilos consagrados en la actualidad de este ámbito. Sin embargo el ensayo académico parece el género propicio, el territorio del lenguaje que más amorosamente podría habitar -y ha habitado- lo que acá llamamos el “pensamiento crítico latinoamericano”, categoría que indagaremos más adelante.

Adorno (2003) lo presenta de manera muy adecuada: “El ensayo no obedece la regla de juego de la ciencia y la teoría organizadas, según la cual, como dice la proposición de Spinoza, el orden de las cosas es el mismo que el de las ideas. Puesto que el orden sin fisuras de los conceptos no coincide con el de lo que es, no apunta a una estructura cerrada, deductiva o inductiva. Se revuelve sobre todo contra la doctrina, arraigada desde Platón, de que lo cambiante, lo efímero, es indigno de la filosofía; contra esa vieja injusticia hecha a lo pasajero por la cual se lo vuelve a condenar en el concepto” (p.19). (Puerta, enero 2017).

La *homogeneidad de estilos narrativos* parece haberse impuesto como parte constitutiva de ciertos dispositivos de comunicación, al mismo tiempo que la simplificación de las estructuras gramaticales que revela la influencia de la lengua inglesa en el ámbito académico por sobre las formas de las lenguas romances, como el castellano, ¿forma quizá una estrategia hegemónica del poder institucional que responde a la lógica de la sociedad de la transparencia? Nos limitamos a echar a rodar el interrogante, como cuando se recurre a la metáfora del “pensar en voz alta”, ensayando argumentos, problemas, incluso aquellos que quedarán como si los abandonáramos al costado de la ruta. De la ruta de este viaje, de nuestro derrotero, derrotero que nace de algunas derrotas, (Rinesi, 2017) y que no deja de suponer derrotas futuras, aunque se parte de una obstinada posición ontológica de esperanza, sin la cual la tarea de escribir, como la de enseñar, carecen de sentido.

Las *condiciones de producción*, por otro lado, son las de una estudiante de posgrado que además es una trabajadora de la educación y la cultura que depende de su salario, es decir, con una enorme carga horaria de trabajo y una pérdida vertiginosa del poder adquisitivo que obliga a

la mayoría de quienes trabajamos a transitar en condiciones alienantes de vida,<sup>44</sup> muy alejadas de las que se requieren para desarrollar investigaciones de calidad. También se elige decirlo aunque no sea lo usual en una tesis doctoral porque eso forma parte estructural de esta trama narrativa. Y porque entiendo que parte de la lucha en defensa de la educación pública de calidad supone docentes e investigadorxs que podamos dedicarnos con profesionalismo y tiempo a esta actividad, y eso desde ya incluye la formación permanente, a fin de garantizar a nuestrxs alumnxs el cumplimiento pleno de su derecho a educarse. Hablar de calidad educativa sin incremento en la inversión educativa y sin mejora de la formación y las condiciones laborales docentes es solo posible como paradoja.

Así, al explorar esa derrota, es como si nos lanzáramos a un territorio nuevo y desconocido, donde nuestras herramientas de navegación son, principalmente, las palabras. Un territorio discursivo, teórico, pero también geográfico y cultural a la vez, el de nuestra América Latina, siempre ensayándonos, siempre en este *estar siendo* que nos constituye así en gerundio, como se repetirá una y otra vez a lo largo del trabajo. Que estemos siendo significa que otrxs fueron antes, no pretendemos fundar nada, y aunque a las tesis doctorales se les demanda originalidad, en el sentido de que conformen un aporte académico en la construcción del conocimiento como bien social, tampoco estoy segura de poder serlo. A veces urge recuperar las ideas originales de otrxs, a veces urge *dar testimonio* de las acciones político pedagógicas, las experiencias de políticas públicas, cuya originalidad quizá radique más en haber podido estar siendo que en los soportes ideológicos de la propuesta.

### Referencias bibliográficas:

- Agamben, Giorgio (2016), *Qué es un dispositivo*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- Aliano Nicolás, Piovani, Juan Ignacio, et al (2018). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para*

44 “El índice Remuneración Imponible Promedio de los Trabajadores Estables (RIPE) de marzo que muestra que, en términos interanuales, los sueldos perdieron un 10,47% contra la inflación. [...] Desde el Observatorio de Derecho Social de la CTA - Autónoma concluyeron que, entre el principio y el final del Gobierno de Mauricio Macri los empleados públicos del Estado nacional habrán perdido un 31% de su poder adquisitivo”. Fuente: Diario *Perfil*, (2019), 15 de septiembre 2019.

- repensar el proceso de investigación social. Buenos Aires: CLACSO, Biblos. Disponible en [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados\\_a\\_la\\_reflexividad.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf)
- Arfuch, Leonor (Comp) et al, (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
  - Baricco, Alessandro, (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama
  - Brown, Wendy, (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso Ediciones.
  - Bullrich, Esteban y Sánchez Zinny, Gabriel (2011). *And now...Quality. Insights into the education policy debate in Latin America*. Argentina: Formar Foundation.
  - Carroll, Lewis (2004). *A través del espejo*. Córdoba: Ediciones del Sur
  - Diker, Graciela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
  - Edwards, David y Gavrielatos, Ángelo (2016). Prólogo, en *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.
  - Gessaghi, Victoria (2016), *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*, Buenos Aires: Siglo XXI.
  - Huergo, Jorge, (2001). Comunicación y Educación: aproximaciones, en *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ed. de Periodismo y Comunicación
  - Grimson, Alejandro y Tenti Fanfani, Emilio (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
  - Kaufman, Guillermo (2010), *Procedimientos narrativos, verosimilitud y estrategias ficcionales de géneros de no ficción televisivos argentinos actuales. Análisis de La Liga*, tesis doctoral, FPyCS-UNLP, La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46123>
  - Kaufman, Alejandro, (2012). *La pregunta por lo acontecido*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
  - Lacan, Jacques, (1996). Homenaje a Lewis Carroll, Artículo pronunciado el 31 diciembre de 1966. Recuperado de [http://www.ub.edu/las\\_nubes/archivo/15/nubesyclaros/textos/lacan.html](http://www.ub.edu/las_nubes/archivo/15/nubesyclaros/textos/lacan.html).
  - Laval, Christian y Dardot, Pierre (2017). *La pesadilla que no acaba nunca, El neoliberalismo contra la democracia*. Barcelona: Gedisa.
  - Ministerio de Educación de la Nación (2014), Cuadernos de trabajo, Serie de política educativa, Módulo 1 Nuestra Escuela, PNFP. Recuperado de <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/recorrido-formacion.pdf>
  - Mouffe, Chantal (2018), *Izquierda. Por un populismo de izquierda*, Buenos Aires: Siglo XXI.
  - Peirone, Fernando (2010), Educación extensa, en *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI*, Córdoba: Salida al mar y EDUVIM ediciones.
  - Puerta, Simón (enero 2017). "Ensayo y autonomía en América Latina. El papel del modernismo hispanoamericano en el pensamiento crítico de la región" [online]. Digithum, 19, págs. 47-55. Recuperado en <https://www.redalyc.org/html/550/55051207005/>
  - Puiggrós, Adriana (1994). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
  - Puiggrós, Adriana (2017), "El mercado de la educación va hacia la desescolarización" diario Página 12, 2/10/2017, recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/66454-el-mercado-de-la-educacion-va-hacia-la-desescolarizacion>
  - Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Barcelona, España: Anagrama.
  - Relevamientos Anuales 2011 a 2018. DICE. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, disponibles en <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/informacion-y-estadistica/educativa>
  - Rinesi, Eduardo (2003). *Política y tragedia. Hamlet, entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires: Colihue.
  - Rinesi, Eduardo (2017). Seminario Restos y desechos. Tragedia y filosofía política, Apuntes



propios, FAHCE-UNLP, diciembre.

- Rinesi, Eduardo (2018). *18 huellas de la Reforma Universitaria*. Buenos Aires: UNGS.
- Rivas, Axel, Batiuk, Verónica, Mezzadra, Florencia, Veleda, Cecilia, et al (2007). *El Desafío del Derecho a la Educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Rogovsky, Cintia, Delménico, Matías, Machado, Julio, Manacorda, Julián, et al (2019). La centralidad de la práctica en espacios educativos en Comunicación/educación Comunicación y Educación 1. Documento de cátedra, La Plata: Sedici, disponible <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73609>
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI
- Torres, Carlos Alberto (Compilador). (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. s/d: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y Agencia Sueca de Desarrollo Internacional, recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf>, pp-23-52.
- Torres, Carlos Alberto, Alberto (2017). Voces y silencios en la pedagogía de Paulo Freire. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 8 (11), junio-octubre, pp 74-87.

## I. 4) Tema, trama, contexto y condiciones de producción de esta investigación

*"Where is the wisdom we have lost in knowledge?  
Where is the knowledge we have lost in information?"<sup>45</sup>*

(T.S. Eliot, citado por Miguel Bassols en *El inconsciente, femenino, y la ciencia*, en Laurent, Eric, et al, *Cuerpos que buscan escrituras*, Paidós)

### I. 4) 1. Una estrategia de supervivencia: recorrido en la instancia doctoral y sus antecedentes. De los 90 al 2019

Todo este trabajo de investigación y escritura está sostenido en algunos ejes centrales. Uno de ellos tiene sin duda que ver con la formación docente. De modo que amerita dar cuenta muy brevemente de la propia.

#### II. 4) 1. a) Refugios escolares en los años del terror

*"Los amigos del barrio pueden desaparecer  
los cantores de radio pueden desaparecer  
los que están en los diarios pueden desaparecer  
la persona que amas puede desaparecer".  
(Charly García, Los dinosaurios, 1983)*

Y ahora sí, esta escritura es en primera persona: pertenezco a la generación que a la que, como canta Andrés Calamaro (1997) en la canción *Crímenes perfectos*, nos tocó "crecer viendo a nuestro alrededor paranoia y dolor". La experiencia de transitar la infancia en la última dictadura cívico-militar eclesial (la "Dictadura"), sobre todo en una ciudad universitaria, de intensa vida cultural y altamente politizada como La Plata, sin duda ha dejado profundas marcas en nuestra formación. La elección de mi madre y mi padre de enviar a sus hijxs ya desde la edad del jardín maternal (Nivel que no tenía carácter obligatorio) a una escuela con un proyecto pedagógico experimental, alternativo e innovador, el Centro Pedagógico de La Plata, con una raíz fundada en la formación y la experiencia artística, un vínculo con el cuidado del ambiente y el trabajo, algo vanguardista para los años 70 en la Argentina, suponía asumir también el riesgo de algo "clandestino", y no reconocido por el Estado terrorista que asolaba al país por entonces. Eso, entre otras cosas, es una raíz que propició por lo menos dos posicionamientos frente a la

<sup>45</sup> ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en el conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en la información?", traducción propia.

educación y el conocimiento:

- ☒ - uno de experimentar la necesidad de educarnos en libertad, incluso en una época de enorme opresión, pero también de vivir la libertad como un bien clandestino, siempre en peligro, y que había que aprovechar y defender. Y de una libertad siempre posible solamente en ecomunidad (esa pequeña, en este caso, que formaban unas veinte familias en los primeros años del Centro Pedagógico de La Plata, donde asistí desde los dos a los trece años).
- ☒ - La otra, la sensación de habitar en los márgenes, fuera de la ortodoxia, de tener que estar siempre *dando explicaciones*, en especial a lxs portadores del deber ser de la institucionalidad del sistema escolar en aquellos días donde en las escuelas públicas oficiales desaparecían maestrxs, estudiantes y libros. Incluso, teníamos que rendir libre el séptimo grado -último de la escuela primaria en ese momento- para poder ingresar a la escuela secundaria, ya que por entonces el Centro Pedagógico de La Plata no estaba reconocido oficialmente, de modo que no podía acreditar las trayectorias escolares de lxs egresadxs.

Este proyecto pedagógico por entonces contaba solo con una escuela de jardín y primaria, ubicadas en las afueras de La Plata (Hernández),<sup>46</sup> luego, ya en democracia, obtendría el

46 El Centro Pedagógico de La Plata, conocido también como “el Pedagógico” o “la escolita” en esos años, comenzó a funcionar en la década del 60 en casa de una de sus fundadoras, Marta Burnichón, que impulsó este proyecto junto a Nelly Pearson y Dorothy Ling. Años más tarde se trasladó a un hermoso terreno arbolado ubicado en la calle 511 y 20 de la localidad de Hernández, La Plata. Asistí allí desde los dos años (1973) hasta mi egreso de la Primaria a los 13 años, en 1983. Recién un año más tarde el gobierno democrático de Alfonsín la reconocería y comenzaría un proceso de expansión y creación de una escuela secundaria y un Instituto Superior de Formación Docente, el Themis Speroni. Esto dio inicio a un compleja trama que no excluyó la ruptura y distanciamiento del grupo fundacional de maestrxs, tanto por diferencias en sus prácticas políticas como pedagógicas. Asimismo, junto con el reconocimiento de estos proyectos experimentales alternativos, se crearían en los años siguientes varias escuelas y jardines en La Plata y sus alrededores, algunos de gestión estatales y otros privados. También hubo un proceso de creación de estas escuela “pedagógicas” en algunas provincias patagónicas, por iniciativas de ex alumnos, egresadxs del magisterio o ex maestros, como Carlos Riera. De todos modos, las particularidades del proyecto llevado adelante durante los años de Dictadura hicieron de algún modo de esta escuela para muchas familias un refugio, si bien para otras resultó una mala experiencia. También hubo casos en los que, atravesados por la represión, se vieron obligados a irse de la escuela ya sea hacia un exilio externo (como el caso, por ejemplo, de la familia del escritor y docente de la UNLP Octavio Prenz, que tenía dos hijas en la escuela) o

reconocimiento del gobierno nacional (Alfonsín) como proyecto pedagógico experimental, y pos transferencia de escuelas (mediante la Ley 24.049/92) y Ley Federal de Educación (24.195/93), se implementaría en varias provincias, teniendo especial desarrollo en La Plata y en varios barrios.

Otro aspecto que quisiera señalar tiene que ver con las prácticas de lectura. Mientras que en las escuelas oficiales del sistema formal se imponía la censura, y el Terrorismo de Estado cobraba víctimas preferenciales en el campo editorial, cultural y artístico, que no escatimó siquiera la quema de libros, en la “escuelita” se llevaba adelante una política de activa promoción de la lectura que no imponía límites de géneros, formatos, autorxs. El único requisito era que lxs niñxs leyéramos versiones completas y no abreviadas, ya que por entonces muchos clásicos de la literatura infantil y juvenil se publicaban de este modo en colecciones populares, que era frecuente encontrar en las bibliotecas escolares y familiares de entonces. Por otra parte, existía una práctica regular de compartir las lecturas semanales, en donde cada niñx les contaba, “en

exilios internos. Pero también asistían a la escuela familias vinculadas a la Dictadura, como el caso de la familia Tettamanti, cuyo padre fue intendente de La Plata durante el Terrorismo de Estado. El reducido número de alumnxs, entre 8 y 15 por curso aproximadamente, y la participación familiar en las actividades, sostenimiento financiero y administración de la escuela creaba un clima de estrecho conocimiento entre las familias y lxs niñxs, desde ya, sufrían de manera directa estos drásticos cambios cuando sus compañeros se iban de un día para el otro, o bien en episodios como los narrados. Asimismo, el proyecto pedagógico, con su centralidad en las prácticas y experiencias, la formación artística y la lectura, los juegos y deportes que integraban a niños y niñas (fútbol, por ejemplo, algo que era una rareza en los 70), la cocina, la jardinería, el cuidado del barrio, la solidaridad con otras instituciones cercanas que atendían a niñxs en situación de orfandad y/o vulnerabilidad, hacían de la escuela un territorio de excepción en ese tiempo, pero también configuraban allí un tipo de clima donde convivían como maestrxs docentes universitarios con madres y padres que, con o sin formación formal en magisterios o profesorados, ejercían ese rol. Para muchxs alumnxs el choque con instituciones oficiales del sistema escolar, al ingresar a la escuela secundaria, conllevaba dificultades agregadas a las propias de la adolescencia. Muchas escuelas “hijas” de este proyecto tuvieron problemas a la hora de adecuarse al cambio de época, la democratización del sistema escolar, la participación sindical (cabe decir que en la etapa de los 70 y los 80 lxs maestrxs trabajaban de manera gratuita, y los aportes de las familias se utilizaban en un marco cooperativo, para sostener el edificio, los gastos de funcionamiento, los materiales y útiles escolares, que debían ser iguales para todxs lxs niñxs, a fin de disminuir, al menos dentro de la escuela, los símbolos e las diferencias socio económicas). La rígida disciplina en cuanto a aspectos como la puntualidad (que regía tanto para maestrxs como para alumnxs), las tareas de limpieza (realizadas de manera rotativa por maestrxs y alumnxs), la no concurrencia a prácticas de deportes o actividades extraescolares como enseñanza de idiomas en instituciones cuyos proyectos pedagógicos fomentaran la competitividad, el individualismo u otros valores contrarios a la propuesta de “la escuela”, se trasladó, a mi criterio de manera algo caprichosa, a aspectos que avanzaron sobre prácticas libertarias propias de lxs adolescentes, creando tensiones y dificultades en muchas escuelas o generando en algunos casos experiencias elitistas, cerradas o algo aisladas.

sus propias palabras” a lxs demás lo que estaba leyendo. También había un horario regular -formaba parte de los rituales escolares- donde lxs maestrxs leían en voz alta obras clásicas: desde *Colmillo Blanco*, *La llamada de la selva*, *La vuelta al mundo en ochenta días*, la *Ilíada*, el *Martín Fierro*, obras de Poe, cuentos populares de América y Europa, relatos de viajeros como los de Marco Polo, la *Relación del primer viaje alrededor del mundo*, de Antonio Pigafetta o la expedición de Kon Tiki o entre otras, pero también libros de historia argentina o latinoamericana que era casi imposible encontrar en otros ámbitos en esa época y que dejaron huellas profundas en muchxs de nosotrxs, y una curiosidad hambrienta por conocer mundos diversos y ampliar los que ya habitamos. De modo que la pregunta en clave jauretcheana que se formula con relación a la formación “cipaya” del magisterio argentino, queda flotando para mí. ¿Cuándo empieza? ¿No es acaso en la infancia, según sostienen la mayoría de lxs especialistas en el tema, cuando empezamos a formarnos como lectorxs? Que se le diera valor a respetar las obras originales y al soporte libro -cualquier libro, con tal que no fuera una versión abreviada- sin duda configuraría un tipo de lectorxs diferente al de aquellxs cuyas bibliotecas eran condicionadas no solo por la censura económica (el mercado cada vez más limita en mayor grado el acceso a los bienes culturales que cualquier otro dispositivo censor) sino sobre todo por la censura política de la Dictadura.

Indagar en las infancias lectoras de muchxs estudiantes de profesorados y docentes en ejercicio -como se hacía durante la cursada del módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPI) y otros módulos de varias Especializaciones del Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP)- permite sin duda comprender mejor, e intervenir con más audacia, las relaciones entre los dispositivos editoriales, las prácticas de lectura, el pensamiento pedagógico latinoamericano y la formación docente. Incluso ahora mismo es mucho más frecuente encontrar en las bibliotecas (materiales, virtuales) de los ISFD autorxs extranjerxs que pensadorxs latinoamericanxs. Muchos docentes que han leído a pedagogos como Rancière, o Merieux, no conocen a Mariátegui, o a Elizardo Pérez.

Por otra parte, y para ir dejando algunas preguntas abiertas que forman parte del tema aunque no estén en el centro, hay que tener en cuenta que a partir de estas experiencias surge la indagación respecto a la existencia de vínculos entre los dispositivos de Comunicación/Educación -y consideramos en este caso dentro de esta categoría a los de lectura escolar- y nuestra capacidad analítica, el pensamiento crítico, indispensable para la enseñanza y la profesión docente. Es evidente que en la sociedad globalizada del siglo XXI los escenarios son muy diferentes a los de los años 1970, 1980 y 1990. No hay forma de que los dispositivos de FD permanezcan ajenos a lo que Byung Chul-Han denomina el IFS (*Information Fatigue Syndrom*), el cansancio de la información como “enfermedad psíquica que se produce por exceso de información” (Byung Chul-Han, 2014: 88). Pero volvamos a los 80.

Algunos hechos son bien ilustrativos de la idea de como y donde nos formamos, el valor y centralidad de esa experiencia pedagógica que tan lúcidamente descubrió Dewey, y que en Argentina difundieron algunos referentes de la Escuela Activa o Escuela Nueva también. En esta escuela adquiría especial centralidad una enseñanza que además de la lectura y la escritura, las, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, incorporaba en modalidad de talleres el trabajo (carpintería, huerta, cocina, limpieza colectiva del espacio escolar, jardinería), la enseñanza y la práctica artística, con rituales de cierre de la jornada diaria mediante un tiempo de canto colectivo con todos lxs niñxs y docentes; el aprendizaje de instrumentos musicales, la práctica lúdica y deportiva diarias e integrada de niñxs en juegos como el fútbol (en la década del 70); la pintura de murales colectivos, los bailes populares, entre otros. También disponía de una modalidad flexible en la trayectoria escolar, más acorde con las características y potencialidades individuales que con los ordenamientos graduales más rígidos, posible de implementar también debido al número reducido de la matrícula, más allá y más acá de la escuela en sus distintos formatos.

Allí, por dar un solo ejemplo, tuve como maestra de música a Elsa Paladino, reconocida cantante y docente en La Plata, quien luego del secuestro y asesinato de su compañero y padre

de su niña (también alumna de “el Pedagógico”), el ex sacerdote Federico Bacchini, tuvo que escapar de la ciudad.<sup>47</sup> O bien, el tener que refugiarse en nuestra casa, por decisión de mis padres, a una familia, cuyxs hijxs,<sup>48</sup> eran compañerxs de la escuela de mi hermana mayor y mio respectivamente. La hermana de la madre de nuestros compañeros había sido secuestrada y el temor los llevó a aparecer en casa en mitad de la noche, ya que éramos vecinos y sabían de la solidaridad y la posición política de mis padres, que si bien no militaban en el peronismo ni en organizaciones armadas, tenían un posicionamiento muy contrario al Terrorismo de Estado y la dictadura cívico militar eclesial. La sorprendente manda paterno-materna de mentir, de ocultar en la escuela la presencia de esa familia en casa, entraba en total contradicción con la ética escolar del Pedagógico, así como de la familiar. Sin embargo, tan fuerte era la convocatoria a guardar silencio, que hubieron de pasar varias décadas para que, en un encuentro de ex alumnxs alrededor del 2011, pudiéramos contarles esto a nuestrxs compañerxs. Sin embargo, este tipo de experiencias pedagógicas nos marcan de maneras muy distintas -como también suponemos que ocurre con la del PPL en el PNFP, y puede ilustrarse del siguiente modo: a tres de estos cinco niñxs implicados en la experiencia nos llevó por el camino de la docencia.<sup>49</sup> No obstante, a uno de ellxs lo ubica en la actualidad de esta escritura (2019) ejerciendo como funcionario provincial de alta jerarquía en el área de educación inicial del primer gobierno de la historia argentina -bonarense en este caso- que cierra escuelas y promueve la privatización encubierta de la educación pública -mediante el ingreso a la gestión educativa estatal de corporaciones, fundaciones y empresas con fines de lucro. Esta privatización encubierta, o avance del mercado en la educación pública, ha llevado también a la eliminación de las políticas públicas federales de formación docente como el PNFP,<sup>50</sup> y su paulatino reemplazo por una “oferta” de cursos y

47 Cfr. “El asesinato de ‘un mal ejemplo’”, diario *Página 12*, 19 de febrero 2012, disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-187927-2012-02-19.html>.

48 Se trata de la familia Rosenfeld- Burzaco.

49 Hay que nombrar también a Sergio Rogovsky, mi hermano menor, que era muy pequeño entonces.

50 “La tijera del macrismo también corta la memoria”, diario *Página 12*, 26 de febrero 2017, disponible en <https://www.pagina12.com.ar/22489-la-tijera-del-macrismo-tambien-corta-la-memoria>.

propuestas que surgen del modelo gerencial y pueden aparecer encubiertas bajo la conservación de los mismos nombres de programas o áreas en las estructuras ministeriales.

Sin poder revisar la propia trayectoria, sin poder escribir acerca de ella, se empobrecen los caminos de las investigaciones y los diálogos pedagógicos fructíferos. Propiciar que haya palabra verdadera, como dice Freire, es también habilitar en cualquier instancia de formación docente, como esta, el dar cuenta de la propia verdad que se esconde en la narrativa autobiográfica.

## II. 4) 1. b) Una breve primavera

*"But art, wherein man speaks in no wise to man,  
Only to mankind-art may tell a truth  
Obliquely, do the deed shall breed the thought".<sup>51</sup>  
(John Dewey, *El arte como experiencia*)*

Después de la Primaria (y una vez aprobado en escuelas legalizadas del sistema educativo formal el examen de séptimo grado libre), durante la llamada "primavera alfonsinista", el recorrido en una escuela secundaria de la Universidad Nacional de La Plata (el Liceo Víctor Mercante) estuvo atravesado de las tensiones propias de esa institución donde todavía convivían docentes y prácticas de la dictadura, con una fuerte politización de algunos sectores juveniles hambrientos de participar en la joven democracia, construir una educación basada en la memoria, la verdad y la justicia y recuperar derechos tan brutal y cruelmente coartados por el terror. Protagonizar las primeras movilizaciones en memoria de los pibxs de la Noche de los Lápices, intervenir como extras en la película que entonces filmó en La Plata Héctor Olivera (*La noche de los lápices*, 1986), militar en los centros de estudiantes que apenas se iniciaban, con bastantes resistencias del mundo adulto, y militar en barrios vulnerados (no vulnerables, vale aclarar, para marcar que hay responsabilidades políticas y sociales en esa condición), como el Nueva York de Berisso,<sup>52</sup> y en organizaciones político partidarias estudiantiles secundarias, fue

<sup>51</sup> En el arte, el hombre no habla con sabiduría a otro hombre/ sino sólo a la humanidad, el arte puede decir una verdad / oblicuamente, suscitar una práctica que alimenta al pensamiento. Traducción propia.

<sup>52</sup> Algo respecto de esta experiencia de talleres de alfabetización en Berisso puede verse en el corto documental *Infancias y resistencias en tiempos de dictadura*, realizado por Ernesto Mobili y producido por Diálogos colectivos y Familiares La Plata, estrenado en 2018 en La Plata (se realizó un pre estreno en clase durante la cursada de la materia Comunicación y educación 1, en la FPyCS de la UNLP, con presencia del autor).



sin duda parte central en nuestra formación. Probablemente no toda mi generación tenga este registro, y la realidad de los colegios de la UNLP era particular en este punto porque aún estaba muy fresca la memoria de la militancia de estudiantes en esas aulas en los 70, así como la de la represión sufrida,<sup>53</sup> si bien teníamos una articulación fluida con otros colegios secundarios no universitarios, muy activos, como el Normal 3, el Albert Thomas o el [Carlos] Vergara. Pero indudablemente los dinosaurios tan bien retratados por Charly García -uno de los artistas más geniales a la hora de captar y hacer obra desde el *zeitgeist* de su tiempo- gozaban de buena salud, a pesar de los grandes esfuerzos de lxs sobrevivientes de los campos de exterminio, de los organismos de Derechos Humanos, de las organizaciones estudiantiles, sindicales y de algunos partidos políticos.

Las prácticas autoritarias eran moneda corriente en el sistema educativo que apenas comenzaba a salir del letargo y aventurarse a una transformación democrática que llevaría décadas y que es un estar siendo y haciendo siempre en se sentido. En lo personal, una anécdota menor para la época, pero profundamente significativa para mí, marcó el cierre algo violento de la adolescencia y la confianza en el mundo político de los adultos, precipitando la decisión de rendir libre el quinto año de la secundaria (por entonces de cinco años) en 1987 y revela cómo opera el currículum oculto y cómo nos educamos en distintos ámbitos, como explicó Taborda. También dejó una huella de surcos profundos donde echaron raíces, más adelante, los deseos de tomar parte en proyectos pedagógicos colectivos que contribuyeran a formar un sujeto político pedagógico emancipado en democracias más sólidas con instituciones educativas sin prácticas autoritarias.

Como muchas adolescentes de mi ciudad, militaba por entonces en el Centro de Estudiantes del Liceo Víctor Mercante, uno de los colegios preuniversitarios de la UNLP, que acababa de crearse como síntoma del retorno democrático, pero que encontraba grandes resistencias en muchos sectores del profesorado, así como indiferencia en amplios sectores

<sup>53</sup> Sobre todo el Colegio Nacional y el Bachillerato de Bellas Artes, además el Liceo, colegios preuniversitarios de la UNLP los tres.

estudiantiles que habían pasado la escuela primaria sumidos en prácticas despolíticas y desmovilizantes propias del Terror.<sup>54</sup> Eran tiempos de hegemonía política de la agrupación Franja Morada en casi todos los ámbitos universitarios y los secundarios donde había actividad política, con escasas excepciones. Siendo parte del gobierno nacional y provincial que encabezaba el Presidente Raúl Alfonsín, además, esta organización contaba con muchos más recursos y apoyos desde diferentes ámbitos del poder que las otras, en particular con las que por entonces yo me identificaba, más cercanas a la denominada izquierda nacional, como el peronismo en algunas de sus expresiones (Peronismo de las Bases, JUP y UES), el Partido intransigente y otros sectores afines. Se realizaba por entonces (1987) en La Plata un congreso nacional de centros estudiantes secundarios, con sede en el Colegio Nacional de la UNLP, que organizaban las federaciones estudiantiles. Habiendo muchxs más interesadxs que plazas disponibles para la asistencia, el Centro de Estudiantes del Liceo Víctor Mercante (LVM) que yo integraba decidió en asamblea que quienes estuviéramos interesados nos anotáramos y luego se realizó un sorteo. Resulté una de las elegidas y al asistir al congreso, descubrí que muchísimxs estudiantes de mi escuela que no habían participado del sorteo ni lo habían, por ende, ganado y pertenecían a

54 Hay que recordar que la ciudad de La Plata ha sido una de las más castigadas por el Terrorismo de Estado, que se ensañó especialmente con lxs estudiantes secundarios y universitarixs. El 16 de septiembre de 1976 tuvo lugar uno de los episodios más aberrantes de esa etapa: los secuestros de la denominada "Noche de los Lápices", cuyas víctimas fueron estudiantes secundarios de la Escuela Normal N° 3 de la Plata y del Bachillerato de Bellas Artes, que tenían entre 14 y 17 años, y en su mayoría militaban en la Unión de Estudiantes Secundarios (UES). Fueron arrastrados al "circuito Camps" de tortura y exterminio. Siete continúan desaparecidos. En 2015, por Resolución de la UNLP, se ordenó "disponer la inscripción de la condición de detenido-desaparecido o asesinado, en los legajos de los docentes, no docentes, graduados y estudiantes de esta universidad" y dejar constancia de los "reales motivos que determinaron la interrupción del desempeño laboral o estudiantil de todos aquellos que fueron víctimas de la última dictadura cívico-militar". Si bien entonces todavía no se hablaba mucho del tema, quienes estábamos en organizaciones estudiantiles empezábamos a militar la memoria de lxs detenidxs desaparecidxs de nuestros colegios. Hoy se sabe que la Nómina de trabajadorxs docentes y no docentes del Liceo Víctor Mercante de quienes se repararon sus legajos: María Virginia Aurora Allende Calace//Joaquín Enrique Areta Sagarzazu//Rita Liliana Remedios Artabe Bajamón//Alicia Estela Bearzi Poggio//Alicia Mirta Contrisciani Spinsanti//Liliana Élide Galletti Busi//Víctor Hugo Kein Roman//Osvaldo Alfredo Lenti Inglese//Beatriz Noemí Longhi García//Daniel Enrique Mariani Chorobik (el hijo de la profesora de ese colegio y fundadora de Abuelas de Plaza de Mayo, María Isabel Chorobik de Mariani, "Chicha"), Victorio Graciano Perdighé Milia//María Inés Raverta Gorostiaga//Lucía Mirta Swica Wasiuneck de Caravelos//Diana Esmeralda Teruggi Dawson. Cfr. [http://www.lvm.unlp.edu.ar/articulo/2019/5/31/emotivo\\_acto\\_de\\_reparacion\\_de\\_legajos\\_de\\_victimas\\_del\\_terrorismo\\_de\\_estado](http://www.lvm.unlp.edu.ar/articulo/2019/5/31/emotivo_acto_de_reparacion_de_legajos_de_victimas_del_terrorismo_de_estado)

Franja Morada (FM), participaban igual copando el Congreso con unas credenciales otorgadas por un organismo del Estado provincial, la por entonces Dirección Provincial de Juventud.

Muy molesta por este tipo de prácticas -habituales de la organización política Franja Morada en los espacios estudiantiles-, escribí una nota denunciando esto en la revista de mi colegio, una pequeña publicación destinada al alumnado donde escribía regularmente, que más allá de nuestros deseos, no tenía prácticamente ninguna repercusión fuera del ámbito del LVM. A los pocos días de publicada esa nota, llegando al colegio en fechas de exámenes finales para rendir Matemáticas,<sup>55</sup> me encontré con un panorama inusual. El LVM funcionaba por entonces de “manera transitoria” (que duró entre 1980 y 2004) en el edificio lindero al Rectorado de la UNLP (manzana de 7 y 6 entre 47 y 48) y no contaba con patio ni una infraestructura adecuada para una escuela secundaria,<sup>56</sup> de modo que lxs alumnxs salían al recreo en el denominado “corralito”, el reducido espacio al aire libre entre el edificio de la por entonces Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación construido por la Dictadura y el rectorado, avanzando unos metros sobre la vereda de la calle 47, cerrado por unas barreras de metal.

Eran las 7 y media de la mañana y apenas clareaba el día. Varios militantes secundarios de Franja Morada, entre los cuales se hallaban presidentes de centros de estudiantes de otro colegios, repartían volantes que llevaban en grandes pilas de fotocopias en las cuales se me caracterizaba como “subversiva” y otras adjetivaciones que en 1987, cuando hacía pocos meses

<sup>55</sup> Por entonces los colegios preuniversitarios de la UNP tenían una modalidad preparatoria para la la universidad, que consistía en que los últimos días del ciclo lectivo se rendían exámenes finales de cada asignatura, sin cuya aprobación y más allá del desempeño anual que se hubiera tenido en las materias, se reprobaba y había que rendir la totalidad de los contenidos. Esto generaba cierta situación de estrés en esas fechas entre lxs estudiantes que asistíamos al colegio ya no para cursar sino solo a rendir finales.

<sup>56</sup> “La recuperación del histórico edificio de diagonal 77 se inició en 2004 y representó uno de los máximos desafíos en el marco del Plan General de Obras de la UNLP. Abandonado y con un muy avanzado estado de deterioro, el inmueble parecía condenado a la demolición. Sin embargo, el 13 de marzo de 2004, la ciudad de La Plata vio renacer uno de sus patrimonios históricos más importantes cuando se inauguró la primera etapa de las obras de recuperación y puesta en valor del edificio del Liceo.[...] A principios de 2015 la UNLP inició los trabajos de del colegio De esta manera, se completa la obra de recuperación integral de esta joya del patrimonio arquitectónico platense. [...]En 1907 se inauguró como el primer Colegio Secundario de Señoritas del país. En 1980 las actividades del colegio se trasladaron a dependencias linderas al edificio del Rectorado de la UNLP. La mudanza obedeció al deterioro edilicio que presentaba en ese momento”. Cfr. [https://unlp.edu.ar/obras/liceo\\_victor\\_mercante\\_2015-7860](https://unlp.edu.ar/obras/liceo_victor_mercante_2015-7860)

que el gobierno del presidente Alfonsín acababa de liberar a los últimos presos políticos (mantenidos en la cárcel desde la Dictadura y durante los cuatro primeros años de esa democracia frágil), cuando la amenaza de golpes militares era parte del clima cotidiano, cuando el uso de cierta terminología podía causar terror, usaban de ese modo mi nombre en cientos de panfletos. Era un hecho escalofriante para una adolescente de 16 años. Tanto que es la primera vez que relato por escrito estos hechos y lo hago porque no hace mucho que he podido elaborar el impacto pedagógico y formativo que tuvo no solo en mí, sino en muchxs de mis compañerxs de entonces, y de otrxs adolescentes de otros colegios que sufrieron abusos de poder similares.

Sin dejar de temblar entré a dar el examen que me correspondía, pero a los pocos minutos la Vicedirectora del colegio me pidió que saliera del aula -en medio de la evaluación que podía costarme desaprobación la materia- y la acompañara a Dirección, donde me esperaba un adulto, un funcionario, un representante del poder, el Director Provincial de Juventud, a quien yo por supuesto no conocía. La reunión tuvo lugar con la presencia de estos dos adultxs: el funcionario provincial que había mandado a hacer y repartir los volantes y se había presentado en el Colegio con unas notas oficiales que me instaban a retractarme de lo dicho en este artículo so pena de que, caso contrario, me iniciaría un juicio y una Vicedirectora que permaneció prácticamente como testigo muda. Además se encontraba una representante del staff de la revista, una chica de mi misma edad con la que no éramos compañeras de curso pero sí afines, hoy escritora y docente (Paula Tomassoni) y yo. Este funcionario se presentó con esas notas que yo debía firmar desdiciéndome de lo que había afirmado respecto a las credenciales otorgadas por su área en el congreso estudiantil, además de la exigencia de que se publicara también mi auto desmentida en la revista escolar, para lo cual justamente había sido requerida la presencia de Paula. En caso de negarme, insistió amenazante, me iniciaría desde el organismo estatal a su cargo “acciones legales”, “juicio por calumnias e injurias” como señalé. Detengámonos en esta escena que hoy puedo mirar desde afuera y a la distancia. Un funcionario provincial de entre 30 y 40 años, la ya mencionada segunda autoridad del colegio, dos chicas de 16 años con la presión

de estar rindiendo exámenes finales. Me negué, discutí, me defendí, con el único apoyo de la otra chica de mi edad; lo acusé de autoritario, le dije que me hiciera juicio, pero que mi relato era verdad y que lo había visto con mis propios ojos, además. Insistió, la tensión iba en ascenso. Finalmente optó por empapelar las carteleras que había en los pasillos del colegio con esas notas en las cuales la alumna “subversiva” era amenazada con juicio por calumnias.

En ese estado volví al aula, rendí el examen y al salir del colegio -apenas conteniendo las lágrimas de bronca, impotencia, humillación- me encontré una gran cantidad de estudiantes de todos los colegios cuyos centros de estudiantes conducidos por la FM se agolpaban en la puerta. Conviene recordar que por entonces la mayoría de las autoridades que estaban a cargo de los colegios platenses eran las mismas que venían de la Dictadura o bien eran militantes o cercanas al partido gobernante, la UCR, al cual pertenecía FM. A mi vez, fui defendida por muchas de mis compañeras -todas mujeres- del Centro de Estudiantes, si bien las que militaban en FM, que eran muchas, se alinearon con mis agresores, lo que terminó en una gran batahola que incluyó gritos y algunos empujones con la intervención de varones de otros colegios secundarios que habían concurrido a apoyar al funcionario.<sup>57</sup> Terminé yéndome a mi casa llorando todo el camino de regreso, ni bien salí de la vista de mis apretadores. La historia afortunadamente no terminó allí. Siendo mi madre miembro de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) de La Plata, y abogada de DDHH, contó la situación en el marco de una asamblea de ese organismo, que por entonces se reunía en ocasiones a veces en mi casa de la calle 40 entre 6 y 7. La integraban, entre otras, las Madres de Plaza de Mayo Adelina Dematti de Alaye, Nora Centeno y Nelba Falcone, todas ya fallecidas. Al ver en los papeles de las denuncias el nombre del funcionario descubrieron con horror y sorpresa que se trataba de un militante de Franja Morado

<sup>57</sup> Imposible olvidar la valiente intervención de quien presidía el Centro de Estudiantes del LVM entonces, Verónica Betancourt, actual Secretaria Gremial de CONADU, cuya lista yo había integrado y que era uno de los pocos colegios secundarios de La Plata donde la FM no había ganado la elección. Con el tiempo nos enteraríamos que toda la puesta en escena abusiva tenía por objeto, entre otras cosas, obtener el apoyo de lxs secundarixs en la próxima elección que la Juventud Radical tenía por delante y en la que este funcionario se candidateaba. Molestxs por haber perdido la conducción del Liceo Víctor Mercante (mi colegio) y por mi pequeño artículo, habían recurrido a él y no tuvo mejor idea que ir a “apretar” a la denunciante de esas prácticas políticas tan desprolijas.

cercano a la APDH. Diseñaron una estrategia: lo invitaron a la siguiente reunión que tendría lugar en el living de mi casa, y me avisaron que volviera a determinada hora. Al llegar y encontrarme con la reunión me saludaron con el cariño efusivo habitual. La sorpresa del abusador, valiente con adolescentes débiles y cobarde entre sus pares, lo dejó expuesto en una defensa que era peor que una confesión: *perdón*, le dijo a mi madre. *No sabía que era tu hija*. ¿Se puede pensar en una disculpa peor?

A raíz de estos hechos, salieron a la luz otros abusos de poder que había hecho a pibxs que no tenían una madre abogada e integrante de un organismo de DDHH. Por votación de la APDH La Plata, resultó expulsado y se resolvió que debía pedirme disculpas públicas en un ámbito oficial. Pero un mes antes había ganado las elecciones provinciales para gobernador Antonio Cafiero y se produjo el 10 de diciembre el cambio de gabinete provincial. Para entonces, por varias razones, pero sin duda precipitado por este episodio, había tomado la decisión, junto a una amiga, de rendir libre quinto año y abandonar ese colegio donde si bien hice algunas de las amistades más importantes de mi vida, me inicié en la militancia estudiantil, tuve algunxs muy buenxs profesorxs, viví parte de una primavera que prometía una democracia más justa, también sufrí esta profunda desilusión que dejó una fuerte marca. A pesar de los años transcurridos, a pesar de que cada tanto aún hoy alguien se me acerca para pedirme perdón por no haberme apoyado entonces, al haber comprendido la dimensión del hecho (me refiero a pares, a chicxs que eran como yo, ajenxs a la responsabilidad de lxs adultxs),<sup>58</sup> como ya dije, es la primera vez que pongo palabras en esto porque entiendo que forma parte de un itinerario que termina por conducir a la asunción de ciertas responsabilidades en proyectos colectivos de formación docente.<sup>59</sup>

Tal vez porque casi todxs lxs docentes que conozco tienen anécdotas de este tipo que

58 De las siete divisiones de 25 alumnxs que tenía mi promoción 1988 del Liceo, solo una era mixta y había solamente unos 7 u 8 alumnos. El resto, continuando por entonces la tradición de “colegio de señoritas”, éramos mujeres.

59 La elección de no dar los nombres de las autoridades escolares y provinciales mencionadas responde a la necesidad de dejar claro que se trata de mostrar un clima de época y de prácticas frecuentes en es etapa.

explican las marcas y huellas que fueron trazando sus elecciones hasta llegar a la tarea de educar, durante los años en que se implementó el módulo PPL se utilizaron como recursos didácticos también propuestas de compartir en los foros -como se detalla en el apartado que habla de eso- narrativas autobiográficas de las trayectorias formativas, por considerar que allí también radican no solo saberes del trabajo docente, sino también experiencias que han modelado prácticas, y revelaciones de mundos y matrices que nos hacen estar siendo lxs docentes que somos.

Por lo general, aparece con frecuencia en esos dispositivos un discurso ligado a la queja y la demanda puesta en lxs otrxs, y reposando también en ciertos imaginarios, muchas veces vinculados a los mitos respecto a la educación: lxs estudiantes que no leen, las prácticas autoritarias de algunas instituciones y/o autoridades (lxs otrxs, *nunca nosotrxs*), la desmotivación, los cambios curriculares. Es mucho menos frecuente que aparezcan verbalizadas las posiciones (conscientes o no) subjetivas y el rol que tenemos lxs docentes en los dispositivos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, cuando se pone a circular esta palabra que puede fundar sus raíces en la infancia, la adolescencia o la juventud, y en el rol de estudiante, con frecuencia salen a la luz este tipo de prácticas y experiencias, la memoria que nos ha ido configurando, el discurso que hemos internalizado como habitus, los sufrimientos que hemos reprimido. ¡El solo hecho de poder nombrar, de narrarle a otrxs, de comunicar estas experiencias entre colegas y pares permite un cambio de posición, una paralaje, un cambio de perspectiva!

Dejemos por ahora que flote la pregunta en el andar, como las nubes que alivian el calor de enero en un año 2019, mientras escribo esta primer parte, que empieza con más crisis e incertidumbre, y sin paritarias.

Solo resta, sin embargo, decir que para que, por lo pronto, estos hechos no puedan ocurrir en las escuelas. Los abusos de poder destrozan vidas, y no hay democracia posible si en las escuelas no se desarrollan prácticas que operen como vacunas, con rápidas intervenciones que impidan este tipo de hechos. Narrados en primera persona, porque esa es la voz que realmente

puede acá dar cuenta de lo sucedido, este testimonio puede valer también como pincelada de los colores diversos con los que van pintando los procesos de democratización, su lentitud, su complejidad. Por el contrario, las prácticas abusivas y autoritarias retornan y se instalan rápidamente cuando desde el Estado no hay mecanismos efectivos de democratización, y más, dentro de las escuelas, donde los modos de hacer escuela son determinantes también de los modos de hacer política también afuera de la escuela.

Como en el caso de la familia que se refugió en mi casa en los 70, este episodio de los ochenta tiene como **rasgo común el silencio**. El propio silencio y un temor internalizado, que solo se diluye al ponerle palabras, que lleva a seguir protegiendo a quienes cometieron estos abusos, de manera similar a lo que ocurre con los abusos sexuales que no pueden ser denunciados hasta muchos años después, no pueden siquiera muchas veces ser verbalizados.

*Decir la palabra verdadera es transformar al mundo*, nos recuerda Paulo Freire. Poder decirla, es hacernos cargo de nuestra propia identidad, de nuestro propio universo vocabular, de nuestra historia social, colectiva y personal. Y a veces solo una gramática del estar siendo, y un uso no ortodoxo que habilite saltos verbales y gramaticales de una primera persona singular y plural, a una tercera persona inclusive, hacen posible la emergencia de alguna verdad en estas narrativas. A veces la corrección política y la corrección gramatical pueden ser cárceles para el pensamiento. Y esto lo sostengo a pesar de que parte de mi trabajo como educadora ha sido enseñar la gramática ortodoxa, sin olvidar que es en esas estructuras de la lengua donde se pueden sospechar los indicios de los órdenes dominantes que nos constituyen.

Aun a riesgo de que estas derivas terminen por desviar del tema, o por distraer la atención de lxs lectorxs -en especial lxs jurados- vale la pena intentarlo, porque sino sería palabra vacía que traiciona la memoria, y preferimos darle fuerza a nuestra enunciación, pues “cuando la historia ha sido traicionada, el silencio no es más que vacío”. (Dinesen, I, 2014: 97)

De modo que salvo excepciones,<sup>60</sup> el mundo adulto docente aparecía en los 80 y los 90

<sup>60</sup>Quisiera mencionar acá en especial a las por entonces profesoras Pina Garriga, de Historia, Aidana Gotlib, de Biología, preceptoras como Laura Agrati, entre otros y otras cuyos nombres quizá olvido pero que fueron de gran ayuda y apoyo en esos años.



como convalidando prácticas autoritarias, poco democráticas y lejanas al fomento de la libertad, el pensamiento crítico, el despertar de curiosidades. Su formación, más allá de la academia o las instituciones formales en las que hubiera transcurrido, era la que impuso la Dictadura: el disciplinamiento de cuerpos, mentes, el silencio, la amenaza velada, la censura, la cultura de la delación, la represión política, de la sexualidad, de las expresiones artísticas juveniles, de las diferencias. Algunos educadores (preceptores en especial, o profesores más jóvenes) se animaban poco a poco a implementar otras modalidades de enseñanza y abrir diálogos con lxs estudiantes, propiciando así la circulación de la palabra y de las inquietudes adolescentes. Otrxs, por diversas razones, se conformaban con la repetición de itinerarios conservadores, tanto en los contenidos y los dispositivos de enseñanza (libros, didácticas, materiales) cuanto en un posicionamiento que rechazaba toda aventura, todo encuentro real -que siempre conlleva el riesgo de conflictos- y, en consecuencia, toda belleza en la hora de clase. Rechazo y aburrimiento adolescentes, caldos de cultivo a formas de rebeldía que resultaron en mucho casos más enseñantes que cualquier didáctica.

Por el contrario, la erótica de la enseñanza habitaba en otros ámbitos, como los de la militancia, donde se desarrollaban experiencias de educación popular (sin que por entonces, siendo muy jóvenes o adolescentes, pudiéramos denominar así) que integrábamos, en modalidades de talleres, como el que trabajaba con niñxs hijxs o familiares de detenidxs desaparecidxs (como el Taller de la Amistad, en La Plata) pero que, a su vez, integraba a otros niñxs; o los que se desarrollaban en territorios con poblaciones altamente vulneradas, como lo barrios Nueva York y Obrero de Berisso (Taller del Sol y otros). También en espacios de instituciones comunitarias o clubes barriales, como por ejemplo en el Centro Literario Israelita y Biblioteca Max Nordau de La Plata, que llevaba adelante un proyecto educativo y talleres que hacían especial énfasis en una formación en derechos humanos para adolescentes y jóvenes. Si las experiencias de formación emancipatorias estaban en alguna parte, posiblemente no era la escuela formal en ese momento. Pero aun así, reposaba allí en germen la semilla que intuíamos

podía florecer si nos formábamos como educadorxs capaces de transformar la realidad de nuestro pueblo y nuestro país. Las banderas de Memoria, Verdad y Justicia hicieron sentido a los proyectos pedagógicos que crecían en los márgenes de los proyectos oficiales.

Por otra parte, el regreso a la Argentina de artistas, intelectuales y militante que se habían tenido que exiliar (fuera del país o en exilios internos), y su integración en ámbitos universitarios (muchas veces en procesos con enormes dificultades para ellxs) aportó una renovación de las ideas pedagógicas.<sup>61</sup> Tal es sin duda el caso de dos importantes referentes de este trabajo: Adriana Puiggrós, que se había refugiado en México, y Jorge Huergo, que se había radicado en Neuquén, en comunidades indígenas.

**I. 4. 1. c) ¿A lavar los platos o a la Embajada? El cambio cultural y las nuevas subjetividades**

Más tarde, el ingreso a la universidad pública en 1988 -en la Facultad de Bellas Artes (FBA) de la UNLP, en la carrera de profesorado en Historia de las Artes Visuales-<sup>62</sup> y la elección de un profesorado como carrera se produce en el contexto del menemismo y la implementación de

61 Recién en el período kirchnerista llegaría una legitimación social, por medio de múltiples acciones como el reconocimiento en varios órdenes simbólicos, legales, académicos, de la situación de estxs educadorxs que, en muchos casos, al regresar al país se encontraron con rechazos, negaciones, invisibilizaciones y situaciones humillantes. No pocos lo intentaron pero decidieron volver a los países donde se habían exiliado y habían comenzado una nueva vida profesional y familiar.

62 Por aquel entonces se trataba de una carrera de muy baja matrícula. La cohorte que integré, inició en 1988 con 13 estudiantes, y fuimos seis los que continuamos. Egresé en el año 1994, siendo la única graduada en es año. Sin embargo, por razones curriculares y de plan de estudio, así como por cuestiones administrativas, muchas materias eran comunes a otras carreras, de modo que se cursaban con estudiantes de Plástica (de diferentes orientaciones como Pintura, Dibujo, Grabado, Cerámica, Escenografía, Escultura) y algunas pocas con estudiantes de las carreras de Música y de Diseño. La carrera de Profesorado en Historia de las Artes Visuales incluía la cursada anual de cinco talleres (Pintura, Grabado, Cerámica, Dibujo, Escenografía y Escultura) y si bien en el plan de estudio se contemplaba la licenciatura, por entonces no estaba implementada por falta de recursos, debido a que eran muy pocos además lxs estudiantes en condiciones de cursarla. Entre los años 1988 y 1994 los estudiantes de la FBA estudiábamos en el edificio histórico de diagonal 78 N° 680 (Plaza Rocha), en el Museo Provincial de Bellas Artes (51 entre 5 y 6), en el Museo de Ciencias Naturales (en el Bosque) y en el Pasaje Dardo Rocha (6 entre 49 y 50). Más tarde se incorporaría la sede de la ex AMIA (en calle 4), y recién durante la década de gobiernos kirchneristas se construirían los edificios nuevos para diversas dependencias de la UNLP, así como las remodelaciones y equipamiento. En el caso de el FBA, la sede "Fonseca", llamada así en homenaje al estudiante de cine Néstor Fonseca, desaparecido durante el Terrorismo de Estado- en el predio de ex Distrito Militar (10 entre diag. 78 y 63), junto al edificio nuevo del Bachillerato de Bellas Artes (colegio pre universitario de la UNLP) y la Facultad de Trabajo Social.

políticas de reducción del Estado impuestas en nombre del neoliberalismo -en su versión anterior a la crisis de 2008- a través del endeudamiento y la toma de deuda con organismos multilaterales de crédito, con sus recetas de reformas educativas, transferencia de responsabilidades del Estado nacional a las provincias y reducción presupuestaria. Esto afectará en gran medida a las universidades -falta de edificios, equipamiento, salarios paupérrimos, la mayoría de lxs docentes trabajando *ad honorem*, profunda desarticulación con el sistema educativo no universitario, entre otros- y desde ya, a lxs educadorxs de todo el sistema educativo, y será motivo de un estado de lucha casi permanente, tanto por parte de lxs estudiantes cuanto por parte de las organizaciones sindicales docentes, en especial frente a la amenaza de privatización y arancelamiento de la educación superior.

El modelo universitario vigente entonces era profundamente elitista y un porcentaje muy reducido de la población accedía a estudios superiores. El desánimo, la falta de proyectos políticos inclusivos, la desilusión que siguió a las enormes expectativas juveniles pos dictadura tejieron un clima de época signado por algunos acontecimientos significativos de gran impacto como: el efecto negativo causado por las Leyes de Impunidad (1986, 1990, dictadas respectivamente por los presidentes Alfonsín y Menem) que siguieron a los levantamientos militares,<sup>63</sup> el copamiento y posterior represión al cuartel de La Tablada, provincia de Buenos Aires (1989); el caso Carrasco en Zapala, provincia de Neuquén (que derivó en la eliminación del Servicio Militar Obligatorio en 1994); la desaparición en La Plata del estudiante de periodismo Miguel Bru en manos de la policía bonaerense (1993), que continúa sin esclarecer; el asesinato de María Soledad Morales en Catamarca (un femicidio que por entonces no se tipificó de ese

63 Ley 22.924 de pacificación Nacional, de septiembre de 1983, conocida como Ley de Autoamnistía y la Ley 23.492/90, de Punto Final, a la que siguieron además los indultos y otras medidas tendientes a consagrar la impunidad de los autorxs de delitos de lesa humanidad durante el Terrorismo de Estado (1976-1983). Recién serían derogadas por la nueva Suprema Corte de Justicia de la Nación designada por Néstor Kirchner, y mediante la Ley 25.779 (promulgada por Kirchner el 2 de septiembre de 2003). “Dos años después, el 14 de junio de 2005, en una decisión histórica, la Corte Suprema declaró inconstitucionales las leyes derogadas, lo que permitió que cientos de represores, civiles y militares, cuyos enjuiciamientos se habían interrumpido en 1986, fueran juzgados nuevamente”. Cfr. “Diputados recordó la derogación de las leyes de impunidad”, diario *Página 12*, 21 de agosto de 2013, disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-227283-2013-08-21.html>

modo, en 1990), el asesinato del reportero gráfico José Luis Cabezas en Pinamar, provincia de Buenos Aires (1997); el atentado a la Embajada de Israel (1992, que causó 22 muertos y 242 heridos) y luego a la AMIA (1994, 86 muertos y más de 300 heridos, y que continúan sin esclarecer), la creciente exclusión social, sin duda fueron fuertes marcas en la juventud de entonces, que en gran medida se retiró de la participación política.

En paralelo, se iba imponiendo un discurso antipolítico y cierto nihilismo respecto a las posibilidades de transformar la injusta realidad nacional y latinoamericana. En el caso de quienes por entonces seguíamos estudios en La Plata, y en ciertos ámbitos como la Facultad de Bellas Artes (FBA), la salida artística (mediante la producción, la enseñanza, la investigación) ofrecía cierta tabla de salvación en un mundo cada vez más hostil y excluyente para las juventudes. Crecía el desempleo, cerraban fábricas, y se produjo un nuevo tipo de exilio, esta vez, de carácter económico, hacia Europa en particular, en busca de oportunidades de diversos trabajadorxs: cuentapropistas, profesionales, científicxs, técnicxs, artistas, estudiantes. Algunos hallaron refugio en la formación de una familia, el trabajo, el ejercicio de una docencia a la vez combativa pero también escéptica de las posibilidades de transformación política en el más allá de las aulas.

Por entonces se naturalizaban las imágenes de familias y, sobre todo, de jóvenes, haciendo cola en las embajadas de las naciones que otorgaban nacionalidad europea a los descendientes de aquellos que por razones parecidas, habían llegado en grandes oleadas a nuestro país a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX. Entre quienes partían, se destacaban lxs científicxs egresadxs de las universidades nacionales, por falta de trabajos dignos y políticas públicas que apuntaran al desarrollo de la ciencia y la tecnología nacionales. Quizá como ningún otro el significante que resume estas políticas neoliberales de los noventa sea la frase que pronunció el por entonces “superministro” de Carlos Menem, Domingo Cavallo, durante una polémica que sostenía con la socióloga Susana Torrado -quien era una de las voces destacadas que advertía, dentro del campo científico universitario nacional, que se estaba

construyendo el desastre que vendría-, cuando le respondió: “¡que se vayan a lavar los platos!”

*La educación cambió en nuestro país y la escuela pública pasó a sentarse en el banquillo de los acusados.*

Para muchos de quienes en aquel momento hacíamos la primeras experiencias como docentes el sistema formal, “lavar los platos” supuso, entre otras cosas, buscar otros trabajos por fuera de la enseñanza para poder solventar la vida. En algunos casos, además de la docencia, en otros, abandonándola o sosteniendo apenas unas horas en algún Nivel o en alguna cátedra universitaria donde la mayoría se desempeñaba *ad honorem*.

**I. 4) 1. d) La demanda de capacitación gratuita, con puntaje y en servicio desde la perspectiva de Comunicación/Educación**

En paralelo a las reformas educativas, o más bien como consecuencia de estas, comenzó a darse un proceso de transferencia de matrícula de la escuela pública al sector privado, impulsado por el ajuste impuesto que llevó a dismantelar las escuelas, obligó a los sindicatos a sostener largas medidas de fuerza como paros, a la vez que inició una fuerte y agresiva política de los grandes medios de comunicación beneficiados por las privatizaciones del gobierno neoliberal, que sostenían una agenda que menoscababa al mismo tiempo a la escuela pública como a las luchas docentes en su defensa, convirtiendo de este modo al paro en una suerte de significativo demoníaco. A su vez, la alta conflictividad que las políticas neoliberales impusieron en la escuela pública contribuyó al proceso de traslado de matrícula de los sectores altos y medios, en especial en la CABA y en otras grandes ciudades, si bien más lentamente, a las escuelas privadas, por lo general por entonces reservadas a quienes debido a su mal desempeño o por razones religiosas o de residencia, no tenían alternativas. En los años posteriores, también lxs hijxs de lxs trabajadorxs irían en muchos casos engrosando las filas de la educación de gestión privada.

A su vez, el prestigio histórico que la escuela pública argentina poseía -en la tradición normalista sarmientina pero también en otras experiencias y tradiciones alternativas- comenzó a

deteriorarse, sobre todo en los sectores altos y medios. La exaltación de lo privado en el discurso hegemónico no se limitó a las empresas proveedoras de servicios sino que impuso discursivamente una suerte de equivalencia entre público y malo (baja calidad= caótico=desprestigio) y privado como lo deseable. El dispositivo legitimador -impuesto como parte de las necesidades de los organismos multilaterales de crédito que obligaban a la Argentina a tomar deuda y a someterse a las políticas del FMI y el Banco Mundial-, sin duda se vincula con la apelación a emociones primarias del orden de la ira, la desilusión, el escepticismo (frente al mal funcionamiento de una empresa prestadora de servicios, o la corrupción, la falta de inversión, etcétera) con una propuesta de salida “mágica” por la vía de las privatizaciones, presentadas como la solución a todos los problemas, y su instalación y efectividad requiere de una activa participación mediática.<sup>64</sup>

Por entonces, principalmente operaron dentro de este dispositivo los medios tradicionales: prensa gráfica, radio y, en particular, la televisión, recientemente privatizada. En particular, como ya se ha estudiado en numerosos trabajos los grupos Clarín y Nación, con intereses directos en estos negocios. A la vez, es allí donde quizá podamos observar algunos síntomas de un proceso global -y globalizante- que en los años siguientes iría transformando no solo en nuestro país sino a escala mundial-al menos, en Occidente- los modos de habitar el mundo, la concepción de lo nacional, de lo común, incluso, de la subjetividad.

En el campo de Comunicación/Educación se suele afirmar, haciendo una simplificación necesaria, que la educación se ocupa de la formación de los sujetos, mientras que la comunicación es la construcción social de sentidos, tal como la entienden muchos autorxs se han especializado en el tema, siendo que nosotros seguimos principalmente las definiciones de Huergo (2006) que consideramos todavía hoy muy pertinentes:

64 Como se explica más adelante, se entiende acá como dispositivo a lo que Agamben, leyendo a Foucault, resume así: “1) [El dispositivo] se trata de un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, sea discursiva o no: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policíacas, proposiciones filosóficas. El dispositivo, tomado en sí mismo, es la red que se tiende entre estos elementos. 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta, que siempre está inscrita en una relación de poder. 3) Como tal, el dispositivo resulta del cruzamiento de relaciones de poder y de saber” (Agamben, G, 2016: 2).

[...] hacemos referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos. Pero esto requiere una breve aclaración.

Sería posible sostener que existen dos caras de esa articulación entre formación de sujetos (objeto de la educación) y producción de sentidos (objeto de la comunicación):<sup>1</sup>. Una cara es la que se percibe en el análisis de cómo los equipamientos culturales producen disposiciones subjetivas: históricamente considerado, cada nuevo equipamiento en el marco de una cultura (como lo son, por ejemplo, los medios y las nuevas tecnologías, pero también las distintas instituciones u organizaciones educativas) opera modificaciones en las disposiciones prácticas, las competencias, las percepciones, de los sujetos. 2. Otra cara es la que nos permite visualizar la articulación entre interpelaciones y reconocimientos (o no reconocimientos): existen “invitaciones” a ser de determinadas maneras, que funcionan como interpelaciones o “modelos de identificación” (sostenidos por los medios, por las escuelas, por grupos generacionales, políticos, sexuales, etc.), frente a los cuales los sujetos nos reconocemos (las asumimos, las hacemos propias, queremos ser lo que se nos invita a ser, las incorporamos, incluso las llevamos a la práctica) o no. Esta doble cara, presente en prácticas y procesos político-culturales, es de por sí problemática y compleja y es, a la vez, el objeto (en sentido amplio) de investigaciones, prácticas, elaboración de perspectivas, en Comunicación/Educación.

Por su parte, la demanda docente por entonces se denominó como demanda de que el Estado brindara capacitación gratuita y en servicio. No es posible desarrollar acá los diversos sentidos en disputa en las denominaciones que la formación docente permanente fue teniendo en estas etapas (perfeccionamiento, actualización), sí mencionar que existe al respecto una rica investigación, como la que ha desplegado por ejemplo Alejandra Birgin, en especial dentro del campo pedagógico, que vincula las relaciones entre estas categorías y los contextos en las que se utilizaron.<sup>65</sup> Esta demanda del sector docente, surgida incluso antes del golpe del 76 y reasumida activamente con la recuperación democrática en 1984, integró fuertemente en los 90 las banderas de los reclamos sindicales que cristalizarían en las luchas provinciales, las marchas y, finalmente, en la Carpa Blanca de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (Ctera), que reapareció recientemente ante el nuevo gobierno neoliberal.<sup>66</sup> Se

<sup>65</sup> En la etapa de las reformas de los 90 se entendía por lo general a la formación en ejercicio o post inicial como una herramienta de capacitación, es decir, un dispositivo mediante el cual se procuraba que lxs docentes se adecuaran, tanto en sus prácticas áulicas como institucionales, a las transformaciones que se estaban desarrollando.

<sup>66</sup> No está de más recordar que la carpa se instaló el 2 de abril de 1997, y se levantó el 30 de diciembre de 1999, tras 1003 días.

entiende a la formación docente como

[...] parte de un complejo entramado de políticas docentes. La agenda de esas políticas docentes incluye la formación, la carrera, las condiciones laborales, la participación, entre otras. Todas ellas se traman. Es difícil hacer una delimitación precisa, ya que ellas son, por un lado, parte de las políticas educativas, pero por otro lado, están intersectadas con otras, como las políticas de estado del empleo.” (Birgin, 2012: 15)

Conviene señalar que esta agenda de lucha, por un lado, y el proceso de desprestigio social que fue alcanzando a la docencia, resultaron por supuesto formadores de nuestra propia trayectoria, inscrita en esta perspectiva de entender a la educación como un derecho humano, como un bien social y no como un bien transable o mercancía, y una idea de Estado como el responsable de garantizar el cumplimiento de estos derechos, que llevaría años de lucha y de construcción de masa crítica y hegemonía para poder plasmar estos principios en leyes nacionales, y también, en grandes acuerdos y marcos normativos regionales.

Hay que situarse: era una lucha de david contra el Goliath que, cual sombra funesta, asomaba por nuestra América desde tiempos fundacionales, fortalecido por el nuevo orden impuesto tras el Consenso de Washington (1989). Hay que asomarse al pasado para no perder de vista que los discursos que penetraban en la formación docente, sobre todo en las universidades, estaban atravesados por las tramas formadas por el nuevo paradigma posmoderno y el fin de la historia y las ideologías. Faltaban años, y muchas pérdidas y derrotas sociales y económicas para nuestros pueblos, para que se pudiera incorporar (o reincorporar, según los casos) a los debates universitarios, por dar un solo ejemplo, a algunas figuras del pensamiento nacional que años después hasta se convertirían en nombres de agrupaciones estudiantiles y organizaciones políticas o sindicales, como Arturo Jauretche, Héctor Oesterheld, Rodolfo Walsh o Rodolfo Puiggrós.<sup>67</sup> Y aun más, estos nombres que comenzarían a escucharse con frecuencia en el ámbito universitario en los años 2003 en adelante, permanecían masivamente negados invisibilizados o rechazados (no reconocidos) en el principal sistema de formación docente, los Institutos Superiores de Formación Docente provinciales (ISFD).

<sup>67</sup> Por cierto, a excepción de Evita, cuesta encontrar referencias a mujeres del campo político intelectual nacional, lo que da cuenta de otro borramiento del sistema patriarcal.



Con sus oscuridades y versiones dictatoriales o de pseudo democracias (¿es posible llamar democracia a los años de gobiernos entre el 55 y el 84, con el peronismo proscrito?); la tradición reformista universitaria argentina habilitaba en ese ámbito pequeños oasis de libertades y discrepancias por fuera de los discursos hegemónicos académicos, de raíz liberales o radicales, pero sobre todo, anti peronistas (anti populistas). Eso de ningún modo ocurría en el sistema oficial de FD terciario. Como se verá más adelante, el primer contacto con algunos de lxs principales referentes del pensamiento pedagógico latinoamericano y nacional de muchxs docentes en ejercicio (se estima que aproximadamente unos 240 mil accedieron al módulo PPL en el PNFP entre 2014 y 2016) sería recién en 2014.

**I. 4) 1. e) El discurso anti docente en el poder y la caída en la escuela pública**

En su interesante tesis sobre *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito* (2016), Victoria Gessaghi señala que para muchas de estas familias de clase alta del poder (muchos de cuyos integrantes forman parte del gobierno actual), el primer contacto con el Estado, si es que llegó, ocurrió excepcionalmente en algún posgrado universitario en la vida adulta. A su tesis, de 2016, podríamos agregar hoy que para muchos llegó cuando asumieron como funcionarios de la administración de Mauricio Macri en la Nación, de Horacio Rodríguez Larreta en CABA o de María Eugeni Vidal, en la provincia de Buenos Aires, si bien en el caso de esta última el componente del funcionariado es, al menos *a priori*, de origen más diverso.<sup>68</sup>

Trato de imaginar que pusiéramos a cargo de la dirección de una gran escuela secundaria

<sup>68</sup> Esto no quiere decir en ninguna medida que el propio Macri (hijo de un inmigrante italiano con un turbio pasado de negocios poco legales a expensas del estado), o Vidal (de origen social de clase media), como muchos de sus funcionarios, provengan de familias pertenecientes a la oligarquía tradicional argentina. No es el tema de esta tesis, pero si es prudente señalar que, por primera vez en la historia argentina, en la administración y gestión del estado predomina una cultura de funcionarias y funcionarios formados principalmente en el sistema educativo privado, en el país o en el extranjero (como ocurre, por ejemplo, en otros países latinoamericanos donde las elites de clase alta envían a sus hijos a estudiar a los EEUU, como es el caso de Perú, Venezuela, entre otros). Su idea del Estado, más allá incluso de la matriz ideológica liberal antiestatista, está teñida por un profundo desconocimiento, origen de muchos prejuicios, además de una escasa formación en la cultura política nacional, ya sea en su tradición más liberal o en la más democrática y populista. En su alianza con el sector más anti popular del radicalismo, indudablemente predomina la idea anti estatal del PRO.

llena de problemas y complejidades, una escuela por ejemplo del tercer cordón del conurbano bonaerense que comparte edificio con un ISFD y una primaria, a una persona que no ha ejercido (ni ha elegido) la docencia. A una persona que se formó, por ejemplo, en una escuela de las más caras de la Argentina, cuya comunidad está compuesta por familias empresarias. Una persona que ha estudiado en el extranjero alguna carrera vinculada a la administración de empresas, al *marketing*, o quizá no ha estudiado, porque no le ha interesado seguir estudio superiores y no por falta de recursos u oportunidades. Una persona que creció escuchando un discurso con un contenido anti sindical, y que percibe a los docentes desde los imaginarios que surgen de la mitomanía (Grimson, Fanfani, 2014) que los considera como poco comprometidos con el trabajo, o, en el mejor de los casos, como víctimas del sistema “dominado” por los sindicatos y “la política”, y no como actores políticos. Una perspectiva que reemplaza la idea de “comunidad educativa” por la de “liderazgos educativos”, la de “educación y trabajo” por la de “emprendedores”, la de inclusión educativa, justicia social y equidad, por la de meritocracia educativa. Se rechaza la perspectiva de derechos con argumentos poco científicos y sostenidos, a su vez, en el mito de que un pasado educativo argentino glorioso, arruinado y contaminado por la irrupción de modelos democratizadores de inclusión que producen “pérdidas” de acuerdo a los dispositivos empresariales de evaluación de calidad.

A su vez, al pretender trasladar modelos de administración de empresas privadas a la administración de sistemas educativos públicos no solo no se elaboran diagnósticos correctos ni lecturas de los problemas educativos en el siglo XXI, sino que además se cabalga en una suerte de máquina del tiempo que elimina derechos conquistados en el siglo XX en nombre de discursos modernizadores, e incorpora acríticamente muchas veces dispositivos de educación y comunicación desde una mirada tecnofílica.

A esto hay que agregar un modelo de prácticas políticas autoritarias, evitativas del diálogo político en las instancias institucionales de las democracias representativas, tales como el Congreso, las legislaturas provinciales, los consejos escolares, sindicatos, organizaciones

sociales. El incumplimiento de las leyes paritarias evidencia una lógica política que rechaza la construcción de acuerdos y consensos, más allá de la utilización retórica de estos significantes en los discursos de campaña electoral, entre otros. En lugar de este escenario, se propician otros más acordes con dispositivos espectaculares.

Lo que no ocurre en la escena política institucionalizada, sucede sin embargo en la escena política mediática, pero de manera espectacular. No hay diálogo, en el sentido de intercambio de posiciones, debate, sino show, espectáculo, entretenimiento. Parece no haber, para decirlo en términos freireanos, un universo vocabular común, y, tampoco con frecuencia, un reconocimiento del otrx como interlocutor/a válido. La estigmatización del otrx (la construcción del “enemigo”), la profundización de los antagonismos a niveles de violencia simbólica y represiva material,<sup>69</sup> hacen naufragar cualquier posible acuerdo institucional democrático. Asimismo, desde esta perspectiva, quedan habilitados mecanismos y prácticas de gobierno y control propios de regímenes con características neofascistas: espionaje (en y de redes sociales, correo electrónico, etcétera), violación de la privacidad, castigos y despidos laborales en función de las pertenencias políticas e ideológicas que van configurando el escenario de la educación argentina. No al modo de los gobiernos dictatoriales, donde estas prácticas aberrantes se producen de manera velada, oculta, vergonzante, sino obscenamente, a la vista de todxs: estas prácticas se exhiben, se asumen y se reconocen, como muchas veces ocurre en las empresas que compiten por negocios.

Del mismo modo, me atrevo a afirmar, por ahora como hipótesis, que para una cantidad significativa de docentes, el primer contacto con el llamado pensamiento pedagógico

69 Solo a modo de ejemplo, mencionar la represión policial desplegada en abril de 2017, en la Plaza de los Dos Congresos, cuando lxs trabajadorxs de la educación mediante sus organizaciones sindicales nucleadas en Ctera, reclamaban la apertura de paritarias y la mejora salarial o la calificación del dirigente sindical de la Suteba, Roberto Baradel, como “kirchnerista” sostenida en conferencia de prensa por la máxima autoridad provincial, Marí Eugenia Vidal (“que diga si es kirchnerista”), como si la eventual identidad partidaria de un dirigente configurara un estigma. Cabe recordar que el propio Baradel había sido víctima de las burlas del Presidente de la Nación, Mauricio Macri, en el discurso de Apertura de Asamblea Legislativa del 1ro de marzo de 2017, y estaba siendo sistemáticamente amenazado (tanto él como su familia). El grado de violencia simbólica desplegada solo puede ser minimizado por quienes no respeten el orden democrático ni comprenden la importancia institucional del ejercicio de ciertos cargos y cargas públicas.

latinoamericano y el pensamiento nacional llegó recién de la mano de las especializaciones del PNFP,<sup>70</sup> lo cual sin duda constituye un núcleo profundo del dispositivo de la tradición liberal en la formación docente argentina, y cuando me refiero a liberal quiero decir, acá, antipopular. Básicamente hablamos de un prejuicio conformado por un desconocimiento, por falta de contacto. La mejor síntesis de este profundo desencuentro quizá la haya dado el propio Presidente de la Nación, cuando en medio del conflicto docente y la convocatoria a la Marcha Federal en marzo de 2017, decidió presentar en conferencia de prensa resultados de pruebas de evaluación PISA, sumamente cuestionadas por importantes especialistas en educación, junto al por entonces ministro del área, Esteban Bullrich. En esa ocasión, quizá traicionado por el inconsciente, expresó la luego famosa frase que resume su concepción de lo público, y en particular, de la escuela pública: "una terrible inequidad, de aquel que puede ir a la escuela privada versus aquel que tiene que caer en la escuela pública". Pero, ¿a qué ecos del pasado no tan lejano parece responder con efectividad este discurso eficazmente desplegado mediante dispositivos de amplificación comunicacionales?

Antes de volver al significativo "los 90" -no para repetir lo que ya tantas veces se ha analizado sino para hacer algunos pequeños señalamientos necesarios en esta investigación-, contextualicemos. Hablamos ya de la demanda de capacitación gratuita y en servicio. Demanda que formula no solo el sujeto docente, en cuanto trabajador que requiere ser reconocido y profesionalizado (y que es un requerimiento común a muchos otros trabajos), sino también en cuanto a la responsabilidad especial que este sujeto ejerce dentro de la comunidad nacional, por ser formador de sujetos. En tal sentido, vale recordar un punto de partida respecto al ejercicio de la docencia que puede resumirse del siguiente modo:

En efecto, de acuerdo con el peso que toman en los debates algunas medidas que se pretenden de mejora de la educación (como la evaluación y recertificación de los docentes, o el reconocimiento diferencial de los resultados en los salarios), tiende a promoverse y a ofrecerse como novedad la imagen de un docente que debe ser controlado de manera permanente y reconducido de nuevo hacia la práctica esperada, de la que de otro modo se desviará. La

70 En la Parte II se desarrollan estas categorías.

perspectiva que anima este trabajo es francamente diferente: se concibe al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora, y se lo considera tensionado en una suerte de paradoja en la cual, al mismo tiempo que se lo carga de críticas, se espera que realice un aporte crucial para la mejora de la educación. Comprender esta paradoja es imprescindible para entender algunos de los dilemas actuales del trabajo docente (Novoa, 1999). (Terigi, 2012)

Sin embargo, la formación docente no solo se fragmentó después de las leyes de reformas del menemismo, al igual que el conjunto del sistema educativo, al transferirse la política nacional a las provincias -muchas de las cuales tenían inmensas dificultades financieras, de infraestructura, administrativas y logísticas para asumir esas responsabilidades-, sino que también quedó virtualmente terciarizada y privatizada en muchos casos, en una suerte de mercado de “oferta” (hasta la terminología de la época impuso la idea de la educación como mercancía) de cursos diversos, que lxs docentes tomaban en función de incrementar el puntaje y mejorar su carrera, casi siempre pagos y sin que existiera una política o una planificación en función de un proyecto educativo organizador, ni federal ni provincial en muchos casos, aunque el tema es demasiado complejo para reducirlo a un párrafo. Reconstruir este tejido, esta trama, fue uno de lo grandes desafíos del proceso que se inició en 2003, pero no nos adelantemos. El desmantelamiento del sistema educativo y de la formación docente fue sin duda parte de nuestra formación de grado, y de nuestros primeros años en el ejercicio de la docencia y dejó profundas marcas, pero también, profundos anhelos.

**I. 4). 1. f) Volviendo al tema u otras derivas: el lenguaje de esta tesis dentro de una estrategia de supervivencia**

"Todos somos criaturas anhelantes, y anhelamos no solo hacia delante, también hacia atrás. Reconstruimos, por tanto, la curiosa y tambaleante arquitectura del recuerdo en estructuras más habituales. Sé que nunca arrinconé a Blinderman contra la pared, pero también sé que tengo un sinfín de recuerdos que seguramente son inexactos, recuerdos que he adornado de deseos".

(Siri Hustvedt, *Recuerdos del futuro*)

Anhelos, sueños, esperanzas. ¿De qué material están hechos los proyectos político pedagógicos y de comunicación? ¿Cómo se construyen los horizontes políticos, en particular, cuando

transitamos escenarios de crisis y dificultades? George Steiner piensa la gramática como "la organización articulada de la percepción, la reflexión y la experiencia" (Steiner, 2012: 15), de modo que se detiene en la concepción esperanzada que representa el uso de tiempos futuros en el lenguaje, de una suerte de resistencia a la muerte que subyace en cualquier conjugación en futuro del verbo "ser". Dice: "el subjuntivo o los modos contra fácticos están emparentados con el futuro" y la "fantástica 'gramatología' de los verbos futuros, de subjuntivos y potenciales fueron indispensables para la supervivencia, para la evolución de 'animal lingüístico', enfrentado, tal como lo fuimos y lo somos, al escándalo de la incomprensibilidad de la muerte individual". [...] La esperanza y el temor son supremas ficciones potenciadas por la sintaxis. (Steiner, 2012: 16). *Pensar en términos de futuro, por lo tanto, es una estrategia de supervivencia.*

Y es, además, urgente. Lo que enfrentamos es una "racionalidad dominante" que de algún modo está acabando con el mundo tal como lo conocimos, ofreciendo destellos que permiten avizorar un futuro deshumanizado sino reaccionamos a tiempo, ya que, como observa Jorge Alemán (2013)

El neoliberalismo no es solo una ideología que defienda la retirada del Estado, su desmantelamiento a favor del mercado, o un dejar hacer a la "mano invisible" del capitalismo financiero. Tal como ya lo ha demostrado Michel Foucault, en "el nacimiento de la biopolítica", y actualmente Christian Laval y Pierre Dardot, el neoliberalismo, a diferencia del liberalismo clásico o el neoconservadurismo, es una construcción positiva, que se apropia no sólo del orden del Estado, sino que es un permanente productor de reglas institucionales, jurídicas y normativas, que dan forma a un nuevo tipo de "racionalidad" dominante.

Por otra parte, para las generaciones que pasamos por la universidad en tiempos de menemismo, la formación docente gratuita, de calidad, permanente, no formaba parte de la agenda pública. Las posibilidades de realizar posgrados en el país eran prácticamente inexistentes, de modo que esas alternativas quedaban reducidas a quienes pudieran solventar el desarraigo y otros costos de formarse en el extranjero. Esta opción además implicaba para muchos de los que elegían esa alternativa radicarse en el extranjero de manera definitiva, de modo que el esfuerzo que el conjunto del pueblo argentino realizaba para sostener al sistema educativo público muchas veces terminaba beneficiando a otros países o a empresas extranjeras

privadas, con lo cual se producía una doble pérdida: la de la inversión de la comunidad y la de los derechos educativos de los individuos. Las pocas propuestas que existían en el país, por otra parte, eran muy costosas y tampoco surgían de una planificación organizada que se vinculara a una agenda de desarrollo nacional, local o, mucho menos, regional. Y, en sintonía con esto, no había un sistema de becas que funcionara regularmente, más bien una política -por negligencia o por decisión- de abandono y expulsión de científicxs e investigadorxs.

Si se observan con ojos atentos las estadísticas universitarias de posgrados -no es nuestro tema-, es fácil ver cómo las generaciones más jóvenes “naturalizaron” la continuidad de estudios y la posibilidad de realizar posgrados, mientras quienes hicimos la formación de grado en los 90 o bien no hicimos posgrados, o bien los hicimos o estamos transitando muchos años después de haber completado el grado y teniendo ya un largo recorrido en el ámbito académico y/o de la enseñanza. Simplemente porque no existía esa oportunidad.

Es probable que en esta percepción influya también el cambio de relato, la irrupción e instalación de un discurso de la educación como derecho humano y la agenda política que acompañó ese discurso: la inversión en educación, ciencia y tecnología (que modificó radicalmente la ecuación que en 2003 suponía que el 2% de PBI se destinaba a esas áreas y el 6% al pago de intereses de servicios de deuda externa, mientras que en 2010 esta cifra se había invertido); la transformación del *corpus* legal; la extensión de la obligatoriedad, las políticas sociales que acompañaron los procesos de inclusión educativa,<sup>71</sup> facilitando la permanencia y

71 Medidas como la extensión de la obligatoriedad y la instalación de la escuela secundaria obligatoria en la legislación nacional en 2006, fueron acompañadas de otras políticas como la Asignación Universal por Hijo (AUH), los programas Conectar Igualdad, las becas para estudiantes de distintos Niveles, las paritarias con docentes en las 24 jurisdicciones y docentes de las universidades nacionales, la compra y distribución de libros, la inversión sostenida en educación técnica, las obras de infraestructura escolar, pero también la obra pública (rutas, puentes, viviendas, entre otras) que fueron modificando el mapa demográfico y las condiciones de accesibilidad de gran parte de la población que estaba marginada y excluida de los derechos educativos básicos. En este sentido es ilustrativa la formulación de la AUH, cuyo beneficio quedó articulado al cumplimiento, por parte de las familias, de garantizar la escolaridad y la vacunación de lxs niñxs. Existen estudios que analizan la vinculación entre la AUH y la educación, en tal sentido, por ejemplo, se observa que “En cuanto al impacto en las tasas de finalización de la escuela primaria, encontramos un leve efecto positivo para niñas y niñxs de 12 a 14 años (1.4 puntos porcentuales para los niños elegibles y casi 3 puntos porcentuales para las niñas elegibles), mientras que entre los mayores (15 a 17 años) el impacto es significativo solo para los varones (2 puntos porcentuales)”, Cfr. MARCHIONNI, MARIANA Y EDO, MARÍA, “El impacto de la

promoción, posiblemente hayan sido factores esenciales a la hora de la incorporación en la subjetividad de las generaciones más jóvenes de la idea del derecho a la continuidad de estudios superiores como parte de la idea de educación para toda la vida, que implica acciones de formación permanentes.

Así es que llegamos a esta instancia doctoral, con una formación algo ecléctica, pues la mayoría de nosotrxs -quienes estudiamos en los noventa- tampoco podíamos ganarnos la vida en la docencia universitaria cuando nos graduamos, así que muchxs fuimos abandonando total o parcialmente ese territorio formativo, haciendo nuestra propia currícula -en lo que Adriana Puiggrós llama “los saberes del trabajo”-, y perdiendo de este modo oportunidades en el desarrollo de la carrera académica y nuestros proyectos en la vida docente pero también perdiendo de este modo la comunidad. Sabemos que muchas veces en la formación interviene aquello que se conoce como currículum oculto (Giroux),<sup>72</sup> el que se nutre de los debates políticos en las asambleas de los centros de estudiantes, en los pasillos de las instituciones educativas, en los cafés y los comedores universitarios, en las bibliotecas, tanto o más que en los espacios formales de las aulas, congresos, demandas de *papers*.

#### **I. 4) 1. g) Temor, temblor y testimonio**

Poder cursar una instancia doctoral es, para muchxs de mis contemporánexs, un más allá de la cuestión académica y formativa (en términos de conocimiento científico), social, o laboral. Hace a una suerte de reparación que cala profundo en términos personales y colectivos. No solo por las posibilidades e intercambios con compañerxs de distintas procedencias y edades, sino por retomar la condición de estudiantes, por volver a habitar las aulas universitarias desde ese

AUH en la educación: más allá de la asistencia escolar”, 28/03/2018, disponible en <http://focoeconomico.org/2018/03/28/el-impacto-de-la-auh-en-la-educacion-mas-alla-de-la-asistencia-escolar/>, consultado enero 2019.

72 Nos interesa el la categoría de currículum oculto en un sentido amplio que incluye a todos los niveles de la educación en tanto elemento que facilita la comprensión no solo del factor reproductivista del *statu quo* en las instituciones educativas, sino también el que comprende las diversas (e inesperadas) formas en que las ideologías críticas, de resistencia o alternativas ingresan a las instituciones educativas.



lado, que enriquece sin duda el ejercicio cotidiano de la docencia universitaria que también realizo, como quien recupera aquello que, en estricta justicia, nos corresponde a todxs como derecho educativo. Al mismo tiempo, vale la pena señalar, en un plano más bien sensitivo, en lo emocional, la alegría que nos provoca cuando nuestros contemporáneos “se reciben”, es decir, completan instancias de posgrado en la universidad pública, como si las luchas, con derrotas muy grandes pero no totales, de los 90, tuvieran una revancha. Lo menciono porque el escenario actual (regional y local) promueve un escepticismo contagioso.

Tal vez, si todo el sentido de este trabajo de tesis se reduce al dar testimonio de la experiencia histórica cercana, para no perder de vista la esperanza que subyace a todo proyecto educativo colectivo (siempre la educación involucra gramáticas de tiempos futuros), y el temor a que no puedan realizarse. Así ha sido expresada en lo que Puiggrós denomina

[...] la corriente de educadores que hemos llamado, en otros trabajos, “democráticos radicalizados” y “nacionalistas populares”. Desde los orígenes, Simón Rodríguez, maestro de Bolívar- Carlos Vergara, inspector de escuelas-, Saúl Taborda; Julio César Avanza y Paulo Freire, marcan un rastro educativo latinoamericano, argentino y federal que ha sido retomado por los gobiernos del presidente Néstor Kirchner en la Nación y de Felipe Solá en la Provincia de Buenos Aires para corregir y remediar el daño producido por las políticas neoliberales de los años 90. (Puiggrós, 2007).

Lo que emerge del relato de esta experiencia colectiva en la fuimos afectadxs y consideramos útil en esta tesis es un cierto presupuesto que opera como hipótesis y como brújula para guiarnos: estamos siendo habitados por el temor y la esperanza, los dos ejes que atraviesan todo el tiempo la condición humana y, en tal sentido, la condición de lxs educadorxs, y sobre esa base pensamos que el dispositivo que es nuestro tema puede ser abordado o bien como factor que contribuye a la inclusión educativa, o bien como factor de exclusión. “En cierto sentido- afirma el pedagogo Thomas Popkewitz (2006)-, no hay opción sino elegir entre hacer inclusiones y exclusiones en la enseñanza”.

De modo que nos estamos formando, y escribiendo los primeros borradores de este trabajo en el contexto epocal y el clima que atraviesan a la institución FPyCS en los años de

cursada en el recorrido largo:<sup>73</sup> desde inicios del 2015 a 2017, es decir, el último año de gobierno de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011; 2011-2015), la derrota electoral del Frente para la Victoria (FPV) con Daniel Scioli encabezando la fórmula presidencial, el triunfo de la alianza Cambiemos, con aliados coyunturales o permanentes en partidos provinciales, vecinales, entre otros. Vamos leyendo y pensando junto a colegas que comparten esa comunidad educativa. Y lo hacemos sostenidos por aquellas manifestaciones del lenguaje que nos brindan mayores precisiones para decir aquello que creemos debe estar siendo dicho aquí: acude en nuestra ayuda una cita con la que introduce su tesis doctoral Marina Arias (2016):

El lenguaje solo podrá ser comprendido cuando se aprenda a pensar su manifestación esencial, la literatura. La inversa también es cierta: combinar un nombre y un verbo, es dar un primer paso hacia la narración. En cierto modo, el escritor no hace más que leer el lenguaje (Todorov, 1977: 172).

De uno u otro modo, desde las primeras escrituras del módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) en 2014, desde las referencias a tradiciones, textos y relatos que conforman la carnadura de esa perspectiva, la literatura ha operado como brújula y como una suerte de andamiaje que sostiene el pensamiento en tanto se está escribiendo. Tal como ocurrió con el linaje de autorxs y referentes seleccionados como ejes, o bien como aportes desde los márgenes textuales, con la centralidad, por ejemplo, de Simón Rodríguez, o los versos colados por allí de Lemebel, Storni, Bolaño, Pizarnik o Charly García.

Por otra parte, algunos buenxs y más experimentadxs colegas, docentes que han estado a cargo de los seminarios de doctorado y otras instancias formativas que nutren este trabajo, han insistido, con argumentos más que consistentes, en considerar las necesarias distancias intelectuales -que incluyen el orden psíquico, emocional- que la investigación científica exige para poder avanzar con el objeto de esta tesis donde la propia subjetividad está puesta en juego y afectada debido a la intensa participación en la experiencia de políticas públicas de formación docente con los dispositivos de Comunicación/Educación acerca de la cual construimos este

73 Trayecto formativo diseñado para quienes cursan esta instancia sin una maestría previa, que incluye la realización de 9 seminarios obligatorios y tres optativos en dos años de cursada.

relato. El tiempo transcurrido desde que comenzamos los primeros borradores, a comienzos de 2018, así como de los trabajos de seminarios realizados en 2016 y 2017, ha contribuido a cerrar heridas y poner algunas cuestiones en una perspectiva más adecuada, creo, para una instancia doctoral.

Por decirlo en términos del feminismo, hemos estado poniendo (y comprometiendo) el cuerpo, y algunas cicatrices que allí se inscriben emergen en las palabras. El caso del módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) en el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra Escuela” 2014-2017, y su incorporación a la currícula de casi todos los Postítulos nacionales no es solo la materia de investigación de esta tesis sino que se inscribe dentro de los procesos de concreción de viejos anhelos de proyectos político pedagógicos con matrices de pensamiento crítico, emancipador, alternativo latinoamericano en torno a los cuales en la actualidad se han agudizado los antagonismos, e incluso, las contradicciones que surgen dentro del campo de lo que provisoriamente podemos llamar “la defensa de la educación pública”, que articula múltiples y diversas demandas.

Y como ya se ha dicho, ese proyecto ha sido derrotado, al menos parcialmente, y casi por completo desmantelado. El gobierno que asumió en diciembre de 2015, en particular en educación intervino, como se señaló, rápidamente sobre algunas políticas.<sup>74</sup> De manera audaz y vertiginosa, a pocos días de asumir, modificaron por decreto leyes que se habían construido mediante elaborados y complejos mecanismos de conformación de consensos federales y partidarios, con altos niveles de participación comunitaria: sindicatos docentes, familias, iglesias,

<sup>74</sup> En el Cronograma que se incorpora en los Anexos se puede seguir la línea de acontecimientos históricos más significativos. Aquí corresponde mencionar que a pocos días de asumir, el presidente Mauricio Macri firma el decreto 13/2015 (Cfr. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/256606/norma.htm>), modificando la estructura de los ministerios de su gestión. En dicho decreto se saltean las leyes de periodo 2005-2010, retomando en materia educativa misiones y funciones del nuevo ministerio de Educación ( y Deportes) está basado en las leyes del período menemista ya debidamente derogadas por las vías constitucionales, con activa participación del Congreso de la Nación y el conjunto de la comunidad educativa tras un largo periodo de consultas y de construcción de grandes consensos nacionales. Por su parte, dicho DNU parece ignorar leyes fundamentales, además de la LEN, como la de Financiamiento Educativo, avalando la reducción presupuestaria para el área.

organizaciones sociales, partidos políticos, dando claras señales -y anticipando lo que vendría- de la nula importancia que la institucionalidad democrática tiene para este gobierno. Cuando es vista como obstáculo a la instalación del nuevo proyecto político pedagógico, rápidamente es evadida, del mismo modo que se evaden otras obligaciones cívicas fundantes del pacto republicano. El “blanqueo” de graves delitos de evasión fiscal que vendría después constituye quizá el ejemplo más cabal de la desvalorización de la democracia, la constitución nacional y las instituciones republicanas que esta Alianza tiene, ubicándose de este modo muy lejos de lo que algunas denominan derechas democráticas.

Estamos surfeando la ola, montados sobre precarias tablas, transitando las disputas entre proyectos políticos antagónicos tanto en la región como en el país, y en los que se pone en juego no solo el sentido de la educación pública, la identidad y la conformación de un sujeto pedagógico latinoamericano emancipado. Creemos que lo que hay en disputa tiene raíces más hondas, aventuramos que quizá se trata de un acontecimiento a escala global, en el marco de una nueva etapa del capitalismo con hegemonías de proyectos políticos neoliberales, con cristalización de algunos de los cambios en los modelos de producción y trabajo que comenzaron a gestarse en Occidente, al menos, hace unas décadas, con afectación de las sociedades y de los sujetos políticos y de los sujetos pedagógicos, de lxs individuos, en estas nuevas formas de vinculación y de construcción de subjetividades de las que los estudios sobre la biopolítica se han venido ocupando. Con una profunda transformación en la comunicación y en la educación.

#### **I. 4) 1. f) ¿Hacia una nueva hegemonía del mercado en educación?**

“La tiranía de los objetos... Ella no sabe que yo existo. Como los androides, carece de la capacidad de apreciar la existencia de otro ser”.  
(Philip Dick, *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*)

No pocosxs investigadorxs aventuran que estamos transitando un cambio de paradigma, originado en la profunda y global transformación que la revolución tecnológica supone en los órdenes ya

mencionados (producción y circulación de información, conocimiento, comunicaciones; su impacto en la educación, el sistema productivo, el trabajo, los modos en que nos vinculamos), es decir, las formas conocidas del humanismo, el proyecto moderno y sus legados. Transitamos entre diagnósticos apocalípticos que auguran la destrucción total del planeta, la diversidad biológica y los modos de hacer lazo de la comunidad humana, y otros menos arrogantes, más perspicaces, más humildes, de perplejidad y estupor que no cesan. Es decir, no sabemos qué mundo viene, y tampoco contamos con demasiados elementos científicos que nos permitan elaborar hipótesis sino reconocemos la ausencia de patrones para proyectar si este escenario de automatización de tantos procesos, conducidos no por la política sino por ingenieros y empresarios, conduce inevitablemente a un desastre a escala mundial o hay alternativas. Y en todo caso, ¿qué hacer en materia de educación, y por lo tanto, de FD y CD frente a este panorama? ¿Con qué herramientas y categorías pensar lo que nos resulta (¿por ahora?) *impensable*?<sup>75</sup>

Por un lado, hay un pasado cuya memoria nos propone, si bien tal vez no respuestas, sí formulaciones de preguntas y modos originales, *nuestroamericanos*, propios, en los que la educación respondió a grandes desafíos con humanismo, con propuestas de igualdad (entre hombres y mujeres, por caso) y justicia social, con lógicas de cosmovisiones andinas, populares, saberes ambientalistas; con la incorporación de conocimientos artísticos y técnicos y una centralidad puesta en las prácticas en la formación de los docentes.

A su vez, estamos viviendo un clima de época algo parecido al que anticiparon muchos discursos provenientes del campo del arte, en particular la literatura de ciencia ficción, la

75 "Pierre Bourdieu define lo impensable como aquello para lo cual no poseemos los instrumentos de conceptualización adecuados. Según el autor: 'En lo impensable de una época, se encuentra todo aquello que no se puede pensar por falta de inclinaciones éticas o políticas que predispongan a tomarlo en cuenta o en consideración, pero también aquello que no se puede pensar por falta de instrumentos de pensamiento tales como problemáticas, conceptos, métodos, técnicas.' Lo impensable es aquello que no se puede concebir dentro de la gama de alternativas posibles, aquello que tergiversa todas las respuestas porque desafía los términos bajo los cuales fueron formuladas las preguntas". En "Una historia impensable La Revolución Haitiana como un no-acontecimiento" en Rolph Trouillot, Michel (2017), *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la historia*, Granada: Comares.

historieta, el cine (autorxs como Héctor Oesterheld, Margaret Atwood o Philip Dick en particular) pero pese a ello estas formas de conocimiento no han sido incorporadas y legitimadas en los dispositivos de enseñanza, al menos no oficial y masivamente, en los que continuamos trabajando y pensando la escuela desde la hegemonía del paradigma de la ciencia positiva en gran medida. A su vez las teorías de género, e incluso muchas de las teorías de comunicación sobre las que fundamos nuestros paradigmas epistemológicos, han estado crujiendo a la luz de los nuevos colonialismos de la comunicación política digital y sus consecuencias sobre lo real, sobre la vida cotidiana de millones de latinoamericanxs (Ecuador, Brasil, Chile, Argentina) tras el ciclo de gobiernos populistas de izquierda. Por otra parte, de la mano de un nuevo proceso de construcción de hegemonía pedagógica y comunicacional, en el gobierno del sistema educativo nacional y en la provincia de Buenos Aires avanzan discursos pedagógicos fundados en “neuromitos” falaces que apelan a la construcción de un sujeto docente domesticado para el consumo. ¿Cómo se sustentan estas políticas?

Sin duda, son procesos cuyas raíces originales posiblemente se encuentran en los 90 sino antes, y su consolidación en el presente, a partir de la incorporación de empresas y fundaciones en el campo educativo (invadiendo el discurso educativo, hasta naturalizar esos vocablos, de terminología como “oferta educativa”, “gasto en educación” y otras provenientes del campo empresarial y el mundo de los negocios). Aunque el fenómeno no es nuevo, hoy en día se fortalecen estos avances del mercado en las políticas oficiales de formación y docente que, al mismo tiempo que ajustan, reducen o eliminan los programas nacionales o provinciales de FD, incorporan paquetes de contenidos que venden empresas y fundaciones como Pearson, Fundación INECO, Microsoft, Google, Fundación Arte de Vivir, entre otras. (Instituto de Investigaciones Pedagógicas “Marina Vilte”, Ctera, 2016: 54-60). Pero estos procesos los estamos transitando ahora mismo, con nuestra contemporaneidad, y eso vuelve más compleja su interpretación y análisis.

Es por eso que necesitamos herramientas de escritura más flexibles para narrar (estar

narrando mientras vamos pensando) esta investigación.

Escritura situada en los bordes.

Escrituras y pedagogías desde el sur.

En los márgenes de estas periferias que son nuestro centro, allí donde nos late fuerte el corazón, donde ponemos día a día el cuerpo.

Donde se sitúa, nace y se alimenta la erótica de la enseñanza, la formación docente, del estar escribiendo.

Donde nos habita el deseo.

En las fronteras de los géneros, tal como lo habilita la normativa de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, capaz de alojar de este modo lo diverso también en la investigación académica, muchas veces limitada en los imaginarios ortodoxos convencionales.

Nos quedaríamos sin aire para respirar el oxígeno que nutre lo micro y lo macro, células y órganos en esta tesis, si tuviéramos que limitarnos al lenguaje considerado académico. Como escribió el gran poeta latinoamericano Roberto Bolaño:

En aquel tiempo yo tenía veinte años

y estaba loco.

Había perdido un país

pero había ganado un sueño.

Y si tenía ese sueño

lo demás no importaba.<sup>76</sup>

#### **I. 4) 1. h) La erótica que se sirve de nosotros**

"—Los androides no parecen capaces de ampararse unos a otros en momentos difíciles.  
—Tiene usted razón. Aparentemente carecemos de un don específico de los humanos. Creo que se llama empatía".

(Philip Dick, *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*)

<sup>76</sup> Poema "Los perros románticos", escrito entre 1980 y 1998, publicado en el libro homónimo de Acantilado, 2006.

¿Y qué esperamos al escribir? ¿Sobre qué erótica de la enseñanza (Recalcati, 2016) se erige el deseo de poner en palabras este proceso, la delicada tarea de construir enunciados que tengan algo que decir y que lo digan de un modo que provoque el deseo de ser atendidos? Deseo que anticipamos fracasará en gran medida, como toda demanda de amor, en esta tarea que otros más sabios que yo han calificado como tarea imposible: enseñar, hacer política, el psicoanálisis, y, yo agregaría tomándome una atrevida licencia, escribir. Como educadora que soy espero encontrar una escucha clemente, sorora también cuando haga falta, exigente, crítica, pero que pueda empatizar con nuestras gramáticas, en jurados y lectorxs imaginarios posibles. Sobre todo, pensando en estudiantes y colegas docentes e investigadores a quienes principalmente intento hablarles, como quien anhela la escucha del Otro imposible, pero deseado, con la vocación de que esta experiencia y la reflexión acerca de la misma configure un aporte para futuros menos hostiles para la educación popular, que entendemos como una categoría abierta, ya que, como sostiene Adriana Puiggrós (2013: 20) y retoma en su última obra *Huergo*, se trata de

un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales (indígenas, migrantes, mujeres, sectores urbano-populares, infancias vulnerables, etc.), resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares, lo que muestra el carácter abierto e históricamente construido del mismo, así como la relación y diferencia que guarda con otros (“educación común”, “instrucción pública”, “educación del pueblo”, “educación de adultos”, “educación liberadora”, “educación no formal”, “educación para los derechos humanos”, y “educación intercultural”, por citar algunos)”

Creemos que este tipo de investigaciones también puede aportar en este sentido en la construcción de teoría para esa categoría en estos momentos y este contexto. A su vez, ya forma parte de nuestro bagaje cultural la plena conciencia de que los sueños de la razón han engendrado monstruos, y que entre ellos habitamos y disputamos sentidos, somos sujetos de nuestro tiempo, estamos luchando por sobrevivir y porque sobreviva en el mundo un sentido humanista de los vínculos, una función liberadora en la educación, una necesidad colectiva de



hacer comunidad, un sentido transformador en la política, de un mundo tan global y profundamente injusto a uno un poco más igualitario, no tan narcisísticamente cruel y cínico. De modo que si es que todavía queda en pie algo del andamiaje del proyecto educativo de la modernidad en la Argentina, con sus paradojas y contradicciones, es porque hay un sujeto político que lo defiende con uñas y dientes, que es capaz de organizarse y ocupar la escena pública toda vez que aquello que llamamos “educación pública” está en peligro.

¿Por qué? No lo sé, pero quizá porque existe la sospecha, sin caer en perspectivas educacionistas, de que allí también radica en germen, alguna suerte de antídoto que nos lleva a hacer lazo, a cuidar eso que nos cuida como comunidad, a cuidarnos entre nosotros, a cuidar la infancia como una responsabilidad compartida, algo que de algún modo participa de los resabios de las diversas formas de religiosidad de los pueblos latinoamericanos -antes de que los dioses del capitalismo se impusieran en esta hegemonía prácticamente absoluta- algo que en imagen puede representarse sin duda en el encuentro entre Elizardo Pérez y Avelino Siñani en Warisata, Bolivia, allá por 1930, eso que puede contrarrestar los efectos del dispositivo neoliberal en la era de los algoritmos gobernados por empresas transnacionales, donde las decisiones las toman empresarios que comercian con el oro y el petróleo de este tiempo: los datos; ingenierxs, científicxs especializados en Información ajenos al mundo de la política y la educación. Resistir a

Las técnicas de gestión, los dispositivos de evaluación, los coach, los entrenadores personales, los consejeros y estrategias de vida son el suplemento social del sujeto neoliberal producido por los dispositivos de la racionalidad neoliberal. El sujeto neoliberal, viviendo fuera de su límite, en el goce de la rentabilidad y la competencia y estableciendo consigo mismo la lógica del emprendedor está a punto de fracasar a cada paso. El stress, el ataque de pánico, la depresión, “la corrosión del carácter”, lo precario, lo líquido y fluido, etc., constituyen el medio en que el sujeto neoliberal ejerce su propio desconocimiento de sí, con respecto a los dispositivos que lo gobiernan. Esos dispositivos que le reclaman que sea “el actor de su propia vida”, el que racionaliza su deseo en la competencia y en la técnica de conducirse a sí mismo y a los demás Este es ahora el verdadero “management del alma” del que habló Lacan en los ’50 y ahora se consuma (Aleman, 2013).

Para ir cerrando este apartado, donde al principio planteamos que la vida no es una tesis, cabe señalar que a lo largo de estos años transcurridos desde el inicio de la cursada en el

Doctorado en Comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) -abril de 2015-, y el fin del “recorrido largo” en el 2017, la vida -tanto si la entendemos en términos de vida en comunidad, de vida social, de lazo con otrxs, como si la entendemos dentro de los límites del orden burgués individualista (Arfuch, 2010: 68)- y el proceso de elaboración de esta tesis, se han cruzado en más de una oportunidad. Claro que la vida en la Argentina, y en particular en el ámbito universitario, no ha permanecido en absoluto ajena a los drásticos cambios que la actual política educativa y comunicacional llevan adelante desde los diversos poderes: mediático, ejecutivo, judicial, legislativo, académico-científico-tecnológico, entre otros. Toda vez que se presentó la ocasión en que esos cruces tuvieron la apariencia o la consistencia de un conflicto, de un antagonismo incluso, elegí la vida. Y en el transcurrir de cada una de esas elecciones, ahora en el análisis que la distancia permite, hubo algún aprendizaje de orden epistemológico y metodológico. Lo hubo, por ejemplo, cuando en el encuentro en las aulas con lxs docentes y colegas que cursaban o dictaban los seminarios del Doctorado, descubrimos que muchos de nosotros y nosotras habíamos elegido investigar acerca de temas y problemas vinculados a las políticas públicas de comunicación y educación que se venían llevando adelante en los últimos años y que estaban siendo destruidos, desestimados, violentados.

Hablamos de la vida y usamos para ello la metáfora de la brasileña Suely Rolnik, que investiga los vínculos entre macropolítica, micropolítica y deseo y que al parecer recupera de la cosmovisión guaraní:

Cuando tú estás habitado por mil semillas del mundo, semillas de futuro, y por otro lado estás formateada según un cierto repertorio cultural, hay una tensión entre estas dos experiencias, en esta tensión hay dos movimientos que se desencadenan, un movimiento que es el movimiento de la vida que tiene que germinar, y el otro movimiento que es un movimiento desde el sujeto que tiene que conservar esta forma porque da mucho miedo la desagregación. Y ahí, como la vida tiene que eliminar esos estados que producen una especie de mareo, de desestabilización, de malestar, se activa como una señal de alarma brutal, cuando esto te toca, que es la vida que está ahí gritando, dando señales, eso pone a la persona en movimiento, convoca el deseo de actuar, para que la vida recobre un equilibrio. Y que en el caso de la vida humana se trata de un equilibrio emocional, existencial. Es ahí que se definen las distintas políticas del deseo o micropolíticas. (Babiker, 2019)

La vida se impuso a la “vida académica”, cuando la disputa de sentidos entre proyectos gubernamentales anteriores que promovían la investigación en ciencias sociales, la inversión educativa, los programas de formación docente, las políticas orientadas a la democratización de la comunicación y la incorporación de tecnologías inclusivas en el campo Comunicación/Educación (que se intenta definir más adelante en otros apartados), arrasó con presupuestos, con puestos de trabajo, con dispositivos de formación, con instituciones, con un clima propicio para investigar, debatir, producir conocimiento.

En el orden personal, la afectación de estos recortes y eliminaciones obligó a revisar las posibilidades de continuidad en el Doctorado, puesto que la situación laboral y la crisis económica precipitaron decisiones de urgencia más vinculadas a la supervivencia que a la carrera académica. Tal como nos sucede a lxs trabajadorxs de la educación en las aulas, cuando nos gana la desesperanza al ver cómo nuestros estudiantes (de Nivel Superior universitario y terciario, en mi caso), presionados por la crisis creada por el actual gobierno a fin de transformar la matriz productiva y cultural de la Argentina de manera radical se ven forzados, en muchos casos, a abandonar sus estudios, la metodología de investigación y la escritura se ven afectadas del mismo modo que esta situación afecta nuestros cuerpos, donde estamos siendo también pensamiento, conocimiento, sentimientos. La escritura se vuelve urgente y propone hibridarse en alguna clase de género que permita alojar las hipótesis del trabajo teórico a la vez que dar cuenta del grado de interpelación a nuestra subjetividad que el estado de cosas produce.

Tal como Jorge Huergo planteaba en un texto del 2001, la definición del campo Comunicación/Educación como un campo viscoso, de límites dinámicos, así proponemos esta escritura que recorre los parámetros del territorio ensayístico sin abandonar del todo lo académico, y de allí vuelve sin dejarse sujetar del todo, porque necesitamos este recurso para abordar los temas que construimos con una palabra que por momentos reflexiona con otras voces, por momentos grita, a veces ríe, pero sobre todo, llora y apela también al silencio, pero no al silencio cómplice de los tibios, sino al silencio introspectivo de quienes pensamos que hay que

volver a pensar, sino todo, muchas cuestiones urgentes de las políticas públicas educativas, para ver qué clase de maestros y profesores, de educadores populares, está proponiendo este tiempo.

Tiempos raros, donde las plataformas virtuales de educación son diseñadas (en algunos casos total y en otros parcialmente), alimentadas y habitadas por equipos formados en las universidades nacionales públicas, pero también formateadas por las grandes corporaciones transnacionales más poderosas, como *Google, Facebook, WhatsApp, TED*, y sus derivas, afectando así, en cuanto dispositivos del capitalismo en su estado actual, directamente en la configuración de nuevas subjetividades, según nuestra hipótesis.

Tiempos raros, donde en la Argentina el espacio público es el territorio de las luchas y las protestas de los sindicatos, las organizaciones sociales, el feminismo, pero el territorio mediático es el habitáculo de un mundo feliz, liberado de los requisitos de las democracias del siglo XX y parte del XXI y sus exigencias de verdad, de dar lugar a la diversidad y pluralidad de voces, de radicalizar derechos. El discurso político-mediático ha ido contribuyendo en la configuración de nuevas subjetividades y, posiblemente, de una nueva hegemonía en la que nos educamos dentro y fuera de los espacios tradicionales educativos, de investigación, de pensamiento y debate institucional. Estamos hablando y siendo interpelados por nuevos dispositivos de Comunicación/Educación, *Netflix, Facebook, Google, Whatsapp, Tinder, Ted*, plataformas educativas institucionales entre otras. Dispositivos todos con un rasgo común, la exaltación de un individualismo triunfante, competitivo, instrumental.

Hoy el peligro no reside ya en concebir la educación como el molde autoritario de la tradición, sino en asimilarla a la exaltación del principio de rendimiento que transforma la vida en una perpetua competición. Al contrario, la torcedura exige la excepción, la desviación, la divergencia, la herejía. ¿Acaso no es siempre una herejía la que está en juego en todo proceso de subjetivación? ¿No es ésta la apuesta de todo legado? Reinventar lo que hemos recibido del Otro de manera singular, sintomática, generando un estilo propio, realizar la vocación de deseo, hacer de nuestra vida una vid torcida. (Recalcati, 2017:163)

Por último, podemos decir que una definición caprichosa y provisoria de una tesis sería *que es algo que requiere ser narrado*.

## Referencias bibliográficas:

- Agamben, Giorgio (2016). *Qué es un dispositivo*. Argentina: Adriana Hidalgo.
- Alemán, Jorge.(2013). "Neoliberalismo y subjetividad". En *Página 12*.Jueves, 14 de marzo.
- Aliano Nicolás, Piovani, Juan Ignacio, et al, (2018). *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO, Biblos. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados\\_a\\_la\\_reflexividad.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf)
- Arfuch, Leonor (Comp) et al, (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires, Argentin: Paidós.
- Arias, Marina (2016). *Significatividad: trama comunicacional en ficción escrita*. Tesis doctoral. La Plata: FPyCS. Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56324>.
- Babiker, Sarah (2019). "Hay que hacer todo un trabajo de descolonización del deseo". Entrevista a Suely Rolnik, revista *Lobo Suelto. Anarquía coronada*, 26 julio, recuperada en <http://lobosuelto.com/hay-que-hacer-todo-un-trabajo-de-descolonizacion-del-deseo-entrevista-a-suely-rolnik/?fbclid=IwAR3f889gAjWf16V22Yoq1FXPW36a9NiV-UELZs4Ctt9klcxjs0o43vzXNLg>, 2019
- Birgin, A (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bolaño, Roberto (2006). *Los perros románticos*. Barcelona, España: Acantilado.
- Ctera, Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte", (2016., *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*. Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- Dick, Philip (1967). *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?* S/d. Recuperado de <https://www.philosophia.cl/biblioteca/dick/runner.pdf>
- Gessaghi, Victoria (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grimson, Alejandro y Tenti Fanfani, Emilio (2014). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Han, Byung-Chul (2014). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Hustvedt, Siri (2019). *Recuerdos del futuro*. Barcelona: Seix Barral.
- Kaufman, Alejandro. (2012). *La pregunta por lo acontecido*. Buenos Aire: Ediciones La Cebra.
- Kaufman, Guillermo (2010). *Procedimientos narrativos, verosimilitud y estrategias ficcionales de géneros de no ficción televisivos argentinos actuales. Análisis de La Liga*, tesis doctoral, FPyCS-UNLP, La Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/46123>
- Hobsbawm, Eric (1962). *La era de la Revolución 1789-1848*. Barcelona: Crítica.
- Huergo, Jorge (2001). "Comunicación y Educación: aproximaciones". En *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Editorial de Periodismo y Comunicación.
- Martínez Estrada, Ezequiel (2018). *Radiografía de La Pampa*. Buenos Aires: Interzona.
- Popkewitz, Thomas(2006). La escolaridad y la exclusión social, Revista Anales de la educación común, publicación de la Dirección Provincial de Planeamiento, DGCyE, provincia de Buenos Aires. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosP araDescargar/8\\_popkewitz.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosP araDescargar/8_popkewitz.pdf)
- Recalcati, Massimo, (2016). *La hora de clase. Una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.
- Rolph Trouillot, Michel (2017). "Una historia impensable. La Revolución Haitiana como un no-acontecimiento" en Rolph Trouillot, Michel (2017). *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la historia*, Granada: Comares.
- Terigi, Flavia (2012). Los saberes de los docentes: formación , elaboración en la experiencia e investigación. Buenos Aires: Ctera. Recuperado de

<https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/formacion/item/921-los-saberes-de-los-docentes-formacion-elaboracion-en-la-experiencia-e-investigacion>

- Viñas, Rossana (2014). La lectura y la escritura en los estudios superiores. Las prácticas de lectura y escritura en los estudios superiores. Una contextualización desde la universidad argentina, Anuario de investigaciones 2013. Noviembre 2014 ISSN 2408-3992, La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51764/Documento\\_completo\\_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51764/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)

## Parte II. Cómo y para qué

Además de dar cuenta de cuestiones metodológicas y de las categorías que operan como andamiaje para el Marco Teórico, la trama de este apartado incluye fuentes bibliográficas usadas y trabajos en diversos géneros que han sido considerados como aportes significativos: investigaciones académicas, intervenciones de cursantes del PNFP, Diarios de viaje, entre otros.

“[...] toda verdad tiene una estructura de ficción [...] una estructura de ficción [...] es propiamente la esencia misma del lenguaje”

Lacan, (2009). *El Seminario*, Libro 18. Buenos Aires: Paidós. p. 123, citado por Eidelsztein, Alfredo (2011) en La teoría de las ficciones o la ficción en el sentido más verídico, revista Imago Agenda, Número. 50, junio 2011,, disponible en <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=1516>

### II. 1) Objetivos y preguntas de investigación

#### II. 1) a. Qué queremos mostrar con esta tesis

En primer lugar, buscamos indagar acerca de cómo se conforman o definen lo que llamamos dispositivos de Comunicación/Educación y comprobar si las políticas públicas de formación docente pueden ser consideradas de esa manera.

En segundo lugar, observar cómo operan, si es que tal cosa sucede, estos dispositivos de Comunicación/Educación en la transformación de las subjetividades y prácticas docentes que estamos transitando, algunas de las cuales son también objeto de investigación.

En tercer lugar, consideramos como parte del dispositivo, como observables, algunas prácticas del docente en diversos aspectos (como estudiante de posgrado, como estudiante de pensamiento pedagógico latinoamericano, como cursante en modalidades semipresenciales en una política pública nacional y federal de formación, también como lector, intelectual, pedagogo y promotor cultural) que pueden observarse mediante los vínculos con el pensamiento pedagógico latinoamericano (PPL)-, capaz de reconocer las particularidades del sujeto pedagógico actual e intervenir sobre esa complejidad que se presenta en la educación contemporánea situada en el contexto latinoamericano con la conflictividad propia de escenarios de crisis del capitalismo que se traducen en crisis de los sentidos de la educación pública y la comunicación democrática. En tal sentido, se trata también de observar si este dispositivo del PPL en el PNFP ha contribuido o no, y en qué medida, a modificar sentidos y prácticas de

enseñanza y aprendizaje, modos de hacer escuela (Martínez, 2014), imaginarios docentes o un uso creativo, crítico y original de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante la incorporación de nuevas perspectivas teóricas y experiencias prácticas, sobre todo haciendo foco en el ámbito de realización de la experiencia: los entornos virtuales.

Analizar, por último, si esta apropiación, de haber ocurrido, produce los mismos efectos cuando forma parte de un dispositivo de gestión de política pública desde una consideración de Estado como garante de derechos educativos a cuando forma parte de dispositivos de producción de contenidos y sentidos del ámbito empresarial privado, cuyo fin es incrementar el capital interviniendo en la formación de subjetividades..

## **II. 1) b. Preguntas de investigación**

Estas son las principales preguntas que me formulé al comenzar la investigación, y se da cuenta a lo largo de esta escritura de las propias modificaciones que he ido haciendo, porque me interesa hacerlas visibles, mostrar de algún modo el propio proceso de indagación:

- ¿Es posible pensar en mejorar la calidad de los aprendizajes en la Argentina del siglo XXI desde una perspectiva amplia, innovadora y democrática de la educación mediante la implementación de políticas públicas federales -gestionadas por el Estado nacional- de formación docente sin darle participación allí a actores comunitarios no gubernamentales como sindicatos, universidades nacionales, gobiernos provinciales, centros de estudiantes de Institutos Superiores de Formación Docente (ISDF), organismos provinciales?
- ¿Es posible hacerlo sin incorporar en los diseños curriculares de grado o posgrado en la FD lo que llamamos el Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL), o bien una perspectiva epistemológica nuestroamericana? ¿Por qué han sido excluidos estos saberes en las currículas oficiales históricamente? ¿Por qué hacerlo desde el campo de Comunicación/Educación?
- ¿En qué medida influye el uso de dispositivos TIC y plataformas de educación a distancia en la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en docentes en ejercicio?
- ¿Deben incluirse, y cómo en tal caso, en esos dispositivos de formación docente (FD)



fundaciones, ONG, representantes de corporaciones empresarias en la producción, gestión, distribución de software y contenidos educativos digitales y en otros soportes más tradicionales como libros, materiales didácticos y otros? ¿Produce esto afectaciones en las subjetividades docentes o bien?

- ¿El despliegue de prácticas y experiencias de formación en entornos virtuales modifica los vínculos pedagógicos y las forma de apropiación evaluación y gestión de los conocimientos?
- ¿Qué “indicios” (Ginzburg, 2012) revela el dispositivo con relación a las articulaciones del Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) con prácticas de campos como el editorial, las TIC, la lectura y la escritura, y la Comunicación/Educación en la formación docente argentina de los últimos años? ¿Cómo leen lxs docentes?: soportes, accesos, mediaciones tecnológicas usadas en el período observado a observar.
- ¿Cuáles son los límites de la categoría “pensamiento”, si se consideran géneros académicos, narrativos, poéticos, didácticos, ensayísticos como textos pedagógicos donde se producen y se construye conocimiento en la FD? ¿Qué presencias, legitimaciones y transmisiones formales hay allí de pensamiento latinoamericano y de éste en los diseños curriculares de la FD? [currículum y currículum oculto o vivido].
- ¿Qué capital simbólico y *habitus* (Bourdieu) de los docentes como lectorxs y escritorxs de pedagogía se ponen en juego y tensión en los discursos que circularon en los debates de los Foros y aulas del Módulo PPL en las diversas Especializaciones en las que éste se desarrolló-, al confrontarlos con contenidos de las pedagogías consideradas críticas o alternativas?
- ¿Qué actores intervinieron en la construcción del dispositivo: institucionales, formales, no formales, Estado/mercado; campo cultural y campo educativo?
- ¿Qué matrices y fuentes de tradiciones pedagógicas y editoriales alimentan estos dispositivos de Comunicación/Educación en la formación docente en los últimos años? ¿Con qué propósitos?

## II. 2) Consideraciones teórico metodológicas

### II. 2) a. Campo Comunicación/Educación y prácticas docentes

La investigación académica en el llamado campo de Comunicación/Educación comenzó en los años 90 con una fuerte impronta teórica, aunque desde ya las vinculaciones entre ambos campos es muy anterior y probablemente no sea posible pensar en experiencias educativas sin considerar que la comunicación estuvo vinculada a estos procesos. Sin embargo, lo que ha predominado en el campo de la investigación ha estado más bien vinculado a la incorporación de tecnologías a los sistemas educativos formales o a los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje

[...] en la intersección de dos disciplinas, la comunicación y la educación cuya vinculación se había dado fundamentalmente en las décadas del 60 y 70 a partir de una fuerte y amplia tradición de trayectorias y prácticas de intervención social en América Latina en espacios generalmente no académicos o con escasa relación con la academia (Morabes, 2019: 22)

Por otra parte, en los últimos años se han desarrollado líneas de investigación que abordan la cuestión de la convergencia cultural con relación a los medios, tecnologías y su articulación con industrias y prácticas culturales así como su incidencia en ámbitos escolares y prácticas educativas. Estas no solo abordan la cuestión de la convivencia de distintas TIC, que han avanzado de manera vertiginosa en las últimas décadas sino también la

[...] amplia gama de dispositivos y aplicaciones que nos permiten el acceso a grandes cantidades de información masiva y la posibilidad de conexión permanente con las personas que constituyen nuestro ecosistema de la vida en el plano familiar, social y profesional.

Estos avances se han materializado en las sucesivas generaciones de tecnologías y han permitido nuevas formas de incorporación de información audiovisual en nuestra realidad, o, como Luciano Floridi (2014), en nuestra infoesfera. Hoy se puede producir fácilmente un video de excepcional calidad de sonido e imagen a través de un pequeño teléfono inteligente, y compartirlo, casi instantáneamente, con la familia, amigos o estudiantes, a través de múltiples plataformas de apoyo a las redes sociales accesibles, sencilla y de forma gratuita a través de internet. (Ramos, Fernando M. S. en Novomisky, S. y, Américo, M., 2016: 9)

Algunas de estas investigaciones también se han centrado en los vínculos entre el uso escolar de las TIC, el llamado eduentretenimiento<sup>77</sup> y las políticas públicas de inclusión digital y

<sup>77</sup> Según Singhal (1990) se trata de “disponer de contenido educativo en los mensajes mediáticos de entretenimiento”, es decir, “son programas que utilizan diversos medios para incorporar mensajes educativos de forma entretenida, o sea, educan entreteniéndolo” (Novomisky, S y Américo, M, 2016: 48).

democratización de Internet, tales como Conectar Igualdad u otras desarrolladas en medios como la Televisión Digital Abierta (TDA).

El campo Comunicación/Educación surge un tiempo antes que la investigación académica en torno a éste, y porta en sus orígenes algunas huellas de las disputas prácticas, y no exclusivamente teóricas, que atravesaban América Latina en la década del 60 y 70. De alguna manera esa situación ha sido una constante en el campo, y en este presente vuelve a ocurrir algo similar entre perspectivas neoliberales, que asocian la calidad educativa a la mera incorporación de TIC de vanguardia y otras que entienden que la Comunicación/Educación debe ser pensada como una perspectiva emancipadora,<sup>78</sup> y por cierto crítica, que va mucho más allá de lo instrumental en una época de conflictos acerca de proyectos regionales. Como tal, este campo carga las marcas de las disputas no solo teóricas, sino fundamentalmente prácticas, de sus orígenes, sobre todo entre el difusionismo desarrollista y la llamada Comunicación/Educación popular y liberadora, vinculada a prácticas, instituciones y diversas experiencias contrahegemónicas que ocurrieron en América Latina, como por ejemplo la de las radios comunitarias en Bolivia sostenidas en las luchas mineras e indígenas desde fines de los años 40 del pasado siglo o aquellas que más adelante fueron denominadas educomunicación, como espacios de encuentro entre educadores y comunicadores.

De todos modos, como sostiene la investigadora mexicana Delia Crovi Druetta (Morabes, P. y Martínez, D., 2019: 18) las prácticas docentes han sido poco investigadas, tanto en entornos presenciales cuanto en virtuales. Y más aún, creemos, el impacto que en ellas ha tenido el dispositivo PNFP. Por lo tanto, pocas veces se presenta una gran oportunidad como esta para

<sup>78</sup> Por ejemplo, mientras se escriben estas líneas en la provincia de Buenos Aires -que comprende más del 40 por ciento de la matrícula escolar argentina- conviven escenarios de enorme precarización de la vida de millones de niños que están padeciendo hambre y asisten a escuelas en condiciones de emergencia edilicia, que deben cerrar en los días más fríos por carecer de calefacción, con un discurso oficial que enfatiza la mejora de los aprendizajes por el hecho de que se estaría incorporando tecnología robótica en las escuelas bonaerenses: “La robótica, la inteligencia artificial no es el futuro, sino que ya está presente en todos los sectores de la sociedad, por eso desde la provincia comenzamos ya desde la escuela primaria a familiarizar a todos los alumnos con estas tecnologías, y potenciar así sus conocimientos, sus aprendizajes, y acceder a un mundo de mayores oportunidades para todos”. (Sánchez Zinny, 2018).

campo Comunicación/educación, investigar este dispositivo PPI en el PNFP para satisfacer en parte esta vacancia. Al mismo tiempo, por diversas razones, algunas de las cuales se desarrollan en este apartado, uno de los principales referentes del campo, Jorge Huergo, siguiendo a Schmucler cuando pensó las articulaciones entre comunicación/cultura, prefirió denominarlo no mediante la conjunción copulativa de la "y" sino mediante la barra "/" y de esa forma elegimos nombrarlo a lo largo de este trabajo porque consideramos que es pertinente para trabajar toda la perspectiva que asumimos:

[...] cuando proponemos de hecho en el texto sustituir la cópula "y", de Comunicación "y" Educación, por la barra "/": Comunicación/Educación (a la manera de Schmucler, 1984), lo que tenemos como propósito es significar:

- \* la recuperación de procesos (en los diferentes niveles mencionados) de vinculación/expresión/liberación, aunque se pierdan los objetos disciplinares delimitados por un afán cientificista, o a costa de la posible ruptura con los "imperialismos" de las disciplinas (cfr. Martín-Barbero, 1989);
- \* el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos (además de los campos disciplinares) donde surgen o se originan los problemas y las producciones teóricas (cfr. la perspectiva al respecto de Armand Mattelart);
- \* la propuesta de algunas bases preliminares (que implican aquella recuperación y aquel reconocimiento histórico, y no una propuesta "fundacional") para la construcción de un espacio teórico transdisciplinario, movido más por un campo problemático común con relaciones tensas, que por miradas disciplinares escindidas; lo que significa devolver el carácter ético-político al campo de Comunicación/Educación.

Por otra parte, al referirnos a Comunicación/Educación hacemos referencia a procesos y prácticas que se dan en los contextos de interrelación entre la cultura y la política. En este sentido, sería posible sostener que el objeto de este campo es la articulación entre formación de sujetos y producción de sentidos. (Huergo, 2001)

En consecuencia, creemos que muchos de los problemas en el actual debate en el campo Comunicación/Educación, en especial el que atañe a la necesidad y el desafío de ampliar las fronteras del mismo, tanto en lo referente a las disciplinas cuanto a los lenguajes, ámbitos y territorios que nos parecen estratégicos con relación al tema de investigación, surgen tanto en las primeras hipótesis que formulamos al iniciar este proceso cuanto en la formulación de las

preguntas de investigación para pensar nuestro problema así como las técnicas de la metodología de investigación empleadas, que son fundamentalmente:

- **observación participante** (Guber, 2001: 57). Referida a dos actividades principales:

- observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y
- participar en una o varias actividades de la población. La participación pone el énfasis en la experiencia vivida quien investiga y apunta a su objetivo al estar adentro de la sociedad estudiada.

- **Entrevista etnográfica.** Mediante diversas técnicas que se fueron determinando en el contexto del desarrollo de esta investigación, tales como entrevistas en profundidad, dirigidas con cuestionario preestablecido, semiestructuradas y otras. La entrevista consiste en una estrategia de investigación que busca que lxs entrevistadxs hablen respecto a lo que piensan, saben, creen, sienten, de modo de obtener por este medio tanto información significativa como el testimonio y los universos vocabulares de lxs protagonistas de la experiencia que investigo. Existen variantes de esta técnica, ya que

[...] es un proceso en el que se pone en juego una relación que las partes conciben de maneras distintas. La dinámica particular sintetiza las diversas determinaciones y condicionamientos que operan en la interacción y, en especial, en el encuentro entre investigador e informantes. Sus variantes son infinitas pero algunos puntos son nodales y aparecen en todas las entrevistas, como los temas, los términos de la conversación (unilateral, bilateral, informativa, intimista, etc.), el lugar y la duración. Seguidamente nos ocuparemos de ellos bajo dos términos generales: el contexto y el ritmo de la entrevista. (Guber, Ibídem: 85).

De modo que recurrí a:

- entrevistas en profundidad con especialistas y expertxs con o sin participación directa en el dispositivo,
- entrevistas estructuradas con docentes que participaron del dispositivo en distintos roles: cursantes, tutorxs, coordinadorxs, contenidistas, responsables de

contenidos, entre otros.<sup>79</sup>

- entrevistas con funcionarios que gestionaron el dispositivo,
- conversaciones con especialistas en educación y comunicación y participantes del dispositivo,
- análisis de contenidos multimediales, textos y paratextos que formaban las clases así como de documentos de trabajo, normativa y otros elementos,
- observación de diversas prácticas de enseñanza, experiencias<sup>80</sup> y actividades de capacitación docentes utilizadas y recuperadas para esta investigación.

Para ello se consideraron también las siguientes cuestiones:

- la sospecha de que la casi total ausencia de contenidos de pensamiento pedagógico latinoamericano (categoría que definimos con mayor precisión en el siguiente apartado, al igual que otras que utilizamos) y de pedagogías emancipatorias en la formación docente inicial, en tanto política pública masiva anterior a este dispositivo. Esto como resultado de una serie de decisiones políticas tomadas a lo largo de la historia de la educación argentina (problema que podría contribuir para entender algunas cuestiones vinculadas al estar siendo del sujeto pedagógico contemporáneo en Argentina, en particular, el sujeto docente).

- La escasa presencia curricular de perspectivas epistemológicas del campo Comunicación/Educación (y otros que consideramos de elocuente ausencia, como el artístico) en la FD, en el diseño de políticas públicas, generalmente hegemonizado por especialistas provenientes de las ciencias de la educación y de un reducido número de universidades y centros de investigación.

- La incorporación discursiva de algunos elementos del campo comunicación, pero

79 Ver Glosario al final.

80 Sobre todo la experiencia fundada en más de veinte años de trabajo en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en particular, la asesoría en Unidad Ministro durante las gestiones de Mario Oporto (2001-2005) y de Adriana Puiggrós (2005-2007) al frente de la cartera; la experiencia de trabajo como asesora de la presidencia de la Comisión de Educación de la HCDN, conducida por Adriana Puiggrós y, sobre todo, la experiencia como coordinadora de tutores del Seminario de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación, dirigido por Jorge Huergo, en INFD (2012-2014), al frente del mismo (2014-2015) y como autora y responsable de contenidos del módulo PPL en el PNFP, entre 2014 y febrero de 2017.

desde perspectivas instrumentales, “tecnófilas” (Huerger, 2001), que no problematizan la desterritorialización (Barbero) ni la poca presencia de perspectivas nuestroamericanas o latinoamericanistas como problema político y epistemológico. Sobre este punto fueron muy esclarecedoras las entrevistas realizadas a diversos actores del PNFP, en especial a los Lic. en Comunicación Francisco García Laval y Julián Manacorda (FPyCS, UNLP).

- Los vínculos entre el campo Comunicación/Educación y el campo cultural, editorial, las prácticas de lectura y escritura y la incorporación de modalidades de enseñanza virtuales, a distancia, que se desarrollan en plataformas y otros dispositivos cuyo diseño y administración con frecuencia forman parte de paquetes cerrados en la formación y capacitación de lxs docentes. Sobre este punto fueron muy esclarecedoras las entrevistas realizadas a especialistas, como la pedagoga e historiadora Adriana Puiggrós, y a actores que habían intervenido en el PNFP, como lxs docentes y comunicadorxs Gonzalo Annuasi, Julia Barba, Francisco García Laval y Julián Manacorda (FPyCS, UNLP), y a los Lic. en Filosofía, Diego Caramés y José Hage (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), así como la recuperación de otras tesis, en particular la de la Dra. Rossana Viñas (2015) *Ser joven, leer y escribir en la universidad. Las prácticas de lectura y escritura: de la escuela secundaria a la universidad*, además de conversaciones con la Lic. Elvira Romera, destacada pedagoga y docente de la UBA y la UNLZ, quien fue además cursante del Seminario de Pensamiento político Latinoamericano y Educación del INFD en 2013.

- La necesidad de incorporar contenidos curriculares en la FD en los ámbitos públicos de la educación superior que permitan generar conciencia acerca de la tensión entre concepciones de defensa de la soberanía del patrimonio científico, tecnológico, educativo, el conocimiento como bien social y el avance en ámbitos académicos y educativos en general de empresas de producción y/o circulación de información y conocimientos digitales. En la entrevista realizada a quien fuera Directora Ejecutiva del INFD en el periodo que se analiza, Lic. María Verónica Piovani (UNLP-UMET), se abordó

esta cuestión, así como en conversaciones informales con quien fuera ministro de Educación nacional, el Prof. Alberto Sileoni (UBA-UNAHur), la pedagoga Elvira Romera (UBA), las Lic. en Ciencias de la Educación y ex integrantes del PNFP, Mónica Alonso (UBA) y Marisa Olivieri (UNLP), entre otrxs.

- La sospecha de que los actuales dispositivos de Comunicación/Educación TIC basados en lógicas instrumentales y en la “razón algorítmica” que impone el modelo hegemónico capitalista en todos los órdenes, como herramientas de biopoder, estarían teniendo un impacto significativo en la subjetividad de lxs docentes en ejercicio, sus prácticas, los vínculos pedagógicos y modos de hacer escuela. En ese sentido, recuperar debates del PPL en la CD podría contribuir a una perspectiva crítica al respecto. Este punto fue incorporado de manera más o menos directa en todas las entrevistas realizadas.

A su vez, estimamos que la complejidad de los problemas contemporáneos del campo Comunicación/Educación ameritaba la conjugación de aparatos interdisciplinarios y diversidad de marcos teóricos para analizar la FD, en particular, al concebirlos como dispositivos que pueden operar no solo como reproductores de otros dispositivos -diseñados además en los centros de poder de los países imperiales, o centrales, e impuestos por diversos mecanismos, en América Latina- de construcción de subjetividades neoliberales, sino también como dispositivos que, eventualmente, pueden propiciar algunos pequeños hiatos, rajaduras, por donde se cuelen alternativas a la reproducción. Frente a esta sospecha, por supuesto, surgían nuevas preguntas a las ya formuladas y que intentamos formular en las entrevistas, ya que operaron como un amplio marco epistémico general, previo a las definiciones más específicas, pero que consideramos importante señalar a los efectos de dar cuenta de las perspectivas y posibles futuras derivas para otras investigaciones del campo: *¿cómo se educan nuestros profesores?* En este caso, este “cómo” se pregunta no solo por los contenidos curriculares de las carreras de formación docente, sino también por los dispositivos de Comunicación/Educación, dentro y fuera del



ámbito formal: mediaciones tecnológicas, prácticas editoriales, de lectura y de escritura en la construcción y transmisión del pensamiento pedagógico latinoamericano en la formación docente. Naturalmente, esto conduce a otras preguntas.

Una cita de Arturo Jauretche en un prólogo de un libro sobre Luis Alberto Murray que encontramos en una excelente biografía sobre Enrique Peña Lillo, el gran editor del pensamiento nacional argentino (De Sagastizábal, Leandro y Giuliani, Alejandra, 2014), abrió una primera puerta que nos señalaba un indicio, una señal acerca del rol que tenía la FD en el tipo de prácticas que encontramos en las escuelas: “Para que haya cipayos hay que formarlos; no siempre se improvisan en el acto, al paso. Lo triste es que el magisterio argentino, junto con sus legítimas demandas económicas, no haya planteado aún la exigencia de ser bien enseñado en historia nacional, para enseñar bien a su vez”.

Por otra parte, este trabajo se inscribe, a su vez, en el marco de algunos debates metodológicos que lo atraviesan, como resultado de discusiones que cruzan al campo académico en general y, en particular, el del Doctorado en Comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP. Intento, en consecuencia, dar cuenta también de este aspecto que tensiona teoricismo/metodologicismo con relación a nuestro campo y tesis de manera breve. Para ello hay que tener en cuenta que, si bien no lo desarrollaremos acá, parte de este debate es constitutivo del campo Comunicación/Educación y se expresa como marco teórico de esta investigación, pues se articulan modelos epistemológicos de las teorías pedagógicas críticas y alternativas, que son justamente teorías sobre un hacer, una praxis y sus respectivas metodologías. Es decir, teorías que incluyen entre las perspectivas que selecciono a muchos referentes que enfatizan la centralidad de la práctica en ámbitos educativos. (Delménico, Manacorda, Rogovsky,, 2019).

Nota aparte, esta tesis investiga un dispositivo comunicacional que se despliega mediante una práctica (las políticas públicas de capacitación y la propia práctica de enseñanza docente con relación al pensamiento pedagógico latinoamericano), con lo cual si bien es una

práctica situada y acotada espacial y cronológicamente, los observables, como se señaló ya, han sido diversos:

- textos, en sentido amplio: relatos, encuestas, diarios, entrevistas, informes, artículos periodísticos y de opinión, legislación y normativa, documentos de trabajo, literatura especializada como tesis, literatura de otros géneros;
- productos elaborados por los propios actores, en muchos casos, analizados mediante el análisis de discurso, primordialmente, y mediante elementos de la crítica cultural, la crítica literaria, la pedagogía, el psicoanálisis, la lingüística, entre otros;
- voces en entrevistas y conversaciones.

En consecuencia uno de los desafíos ha sido el ir articulando diversas metodologías para recoger, analizar y procesar estos elementos cuya selección es el resultado justamente de decisiones condicionadas por el marco teórico y la propia experiencia laboral como participante de este dispositivo. Asimismo se consideran las técnicas de investigación elegidas, con las cuales intentamos llevar adelante el trabajo desde una postura que no caiga una suerte de ortodoxia limitante o absolutismo de la metodología, que termine obstaculizando la investigación en lugar de facilitarla. Sin embargo, tampoco quisimos caer en un exceso de teoricismo, lo cual sin duda es un desafío complejo y habitual en el campo Comunicación/Educación. Vemos allí justamente un problema que con frecuencia surge -y nos atraviesa- entre quienes diseñan las políticas públicas en materia educativa, limitándose a los conocimientos que se producen en la academia o en centros de investigación alejados del sistema escolar, pero que desconocen -o eluden, como resultado de un posicionamiento político pedagógico- los saberes de las prácticas docentes y los modos de hacer escuela. Esto se torna especialmente problemático cuando la conducción de las políticas educativas de formación docente queda reducida a decisiones que toman actores cuyas propias trayectorias formativas y pertenencias institucionales y académicas son ajenas al Estado, a las instituciones públicas y, en muchos casos, al campo educativo directamente. Desde mi punto de vista justamente ahí radica uno de los problemas centrales de

la Formación Docente (FD) con relación a las matrices de pensamiento hegemónicas en el campo educativo. En tal sentido, mi hipótesis es que existe una relación entre la ausencia del PPL en la FD de grado, y la tendencia reproductivista (Bourdieu) presente en ciertas prácticas de lectura y escritura, sobre todo en la escuela secundaria, así como en los imaginarios acerca de la formación lectora y el rol del campo editorial en las escuelas, por lo pronto. Pero esa hipótesis en todo caso queda formulada como una línea que se abre con sentido prospectivo a futuras investigaciones específicas.

Muchos diseños curriculares y prácticas de esta formación son elaborados lejos las escuelas, por equipos “técnicos” mayoritariamente centrados en las experiencias y perspectivas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y cuya formación teórica -generalmente superior universitaria- desconoce -y no asume- dos aspectos centrales de nuestro trabajo: los discursos alternativos del PPL y la dinámica de la formación docente en la educación superior de las provincias, es decir, en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). En consecuencia, estos equipos con frecuencia diseñan proyectos pedagógicos curriculares, e incluso políticas, que acá llamamos “tecnocráticas”: con preeminencia de una determinada visión de las técnicas, de la didáctica -entendida como metodología de enseñanza-, que aparenta ser autónoma del marco teórico, político-pedagógico que la sostiene. Al mismo tiempo, por lo general, la voz de lxs docentes, si es que aparece, lo hace condicionada por dispositivos académico-burocráticos y políticos que tienden a invisibilizar, o deslegitimar esos elementos discursivos (incluyendo las prácticas) alternativos a la construcción hegemónica y centralizada. Sin embargo, en los años precedentes a los que toma esta investigación (2014 - 2016), en el contexto de las reformas educativas originadas ya en 2005,<sup>81</sup> había comenzado un proceso de revisión de este aspecto -y de otros- del dispositivo de FD, que incluyó una serie de políticas públicas federales y la

81 Leyes de Educación Técnico-profesional 26.058; Financiamiento docente, 26.075 y, en 2006, Ley Nacional de Educación 26.206 (LEN)- y todas las leyes provinciales, así como la normativa posterior, mediante la cual comenzó a funcionar el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y los diversos programas nacionales y provinciales de formación y capacitación docente, que contaron con muy amplios acuerdos de los distintos actores: sindicatos docentes; organizaciones sociales; iglesias; partidos políticos; universidades; cámaras empresarias de Pyme; sistema científico-tecnológico; industria editorial nacional, entre otros.

capacitación gratuita, permanente, en servicio y con puntaje.

Por su parte, nuestro objeto de investigación se propone observar un proceso dinámico, colectivo y centrado en la observación de posibles transformaciones, a partir de las políticas públicas de Formación Docente, en las prácticas docentes, por lo cual uso una metodología heterodoxa para ordenar los observables, crear y evaluar posibles variables a la hora del trabajo de campo. También para establecer límites (cuantitativos, de orden cronológico y espaciales). Para ello nos valemos en lo conceptual:

- de la perspectiva de Bourdieu, en el sentido de la necesidad de conectar, fusionar, el trabajo teórico y el práctico;
- del concepto de "reflexividad", de Guber, (2005) para un enfoque relacional, puesto que en nuestras decisiones como investigadorxs tomo a la situación del trabajo de campo como parte de un proceso de "interacción, diferenciación y reciprocidad" entre nuestra reflexividad, en cuanto sujetos cognoscentes, y la de los sujetos /objetos de nuestra investigación.

Por su parte, hay un recorrido y un posicionamiento teórico pero también político-pedagógico con relación al campo educativo que investigo y que forma parte de mi matriz intelectual. Esto se expresa de manera explícita y también subyacente, ya que como se verá más adelante, también condicionan no solo la elección del objeto de investigación, o la delimitación del campo, sino, incluso, la metodología y nuestra concepción de la situación gnoseológica (Freire) y del problema del conocimiento. Este punto es central además, puesto que busco observar los vínculos entre las políticas públicas de formación docente *en el dispositivo PPL en el PNFP 2014-2016* y los procesos de construcción o transformación de las subjetividades observables en los actores que protagonizaron este procesos (docentes capacitadorxs, docentes cursantes, especialistas, funcionarixs). Esto se está observando (siempre desde una *gramática del estar siendo*) en articulación con otros elementos vinculados a nuestro dispositivo, o, para ser más precisos, en articulación con otros dispositivos: los dispositivos de formación docente (FD) inicial

o de grado, que se desarrollan, mayoritariamente en los ISFD argentinos, si bien también en las universidades; los dispositivos de formación continua, pero también el impacto en las subjetividades de una política desarrollada de manera innovadora tanto por su carácter masivo y federal como por el componente casi exclusivamente virtual en el que se llevó adelante, y que nos permite suponer, a priori, que se trata de un dispositivo fundacional en cuanto al uso de las TIC como herramientas de soporte esencial para democratizar la formación docente. Este dispositivo, a su vez, debe ser observado en el contexto de la disputa de sentidos que estamos transitando, como sociedades, ante los avances de nuevos paradigmas de comunicación y educación que se van instalando a gran velocidad a partir de: la profundización de la revolución tecnológica y el avance de las concepciones mercantilistas de la educación, que, a su vez, están produciendo una suerte de aceleración en el diseño e instalación de dispositivos de enorme impacto en las subjetividades.

## **II. 3) Marco Teórico y categorías de análisis**

“Intérpretes hay por todas partes. Cada uno habla su lengua aunque conozca un poco la del otro. Las argucias del intérprete son muy amplias y nunca prescinde de su intereses”.  
(Derrida, citado por Laurent Binet)

Para indagar acerca de cómo operan los dispositivos de Comunicación/Educación mediante los que se construyen eventuales transformaciones en las subjetividades de lxs docentes a partir del Módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) en las políticas de formación llevadas adelante en el Programa nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra Escuela”, y a su vez, observar eventualmente si esto impacta en su praxis como educadores es necesario en primer lugar, dar cuenta de lo que en nuestro marco teórico se entiende como “situación gnoseológica” (Freire) y como perspectiva epistemológica. Para conocer algo (un objeto, un proceso u otros) se requiere perspectiva, y la asunción de una perspectiva o punto de vista determinados supone ya una consideración acerca del *sujeto* que conoce. Esto implica partir de

una posición teórica crítica al paradigma clásico del positivismo, y su concepción de las ciencias, su metodología y objeto. Es decir, ya nos situamos haciendo un desvío de lo que se considera como el legado de Durkheim, o bien, si queremos referirnos a una tradición anterior, a las ideas de la metafísica -deudora en primer lugar de Platón-, que consideran que hay una verdad objetiva a conocer por fuera del sujeto. Por supuesto que desde Kant en adelante, esta crítica ha sido transitada por varias corrientes filosóficas-epistemológicas. En especial tomamos algunas que lo hacen durante el siglo XX y la actualidad: no solo en las ciencias sociales sino también en los llamados estudios culturales y lingüísticos; la estética; las ciencias políticas; el campo pedagógico, el psicoanálisis, entre otros.

Otro itinerario que sigo es el de la línea que podríamos llamar ensayística, para las categorías de las escrituras pedagógicas como ensayos: tal vez debido a la influencia de Montaigne en las narrativas y en el pensamiento latinoamericano, me permito hipotetizar -sostenida por los estudios acerca del ensayo latinoamericano de Ezequiel Martínez Estrada, Germán Arciniegas y Liliana Weinberg-, que *el ensayo es el género predilecto que nutrió y en el cual, a su vez, se expresó, el pensamiento pedagógico latinoamericano*, tal como podemos ejemplificar grosso modo al evocar los textos centrales de las pedagogías oficiales hegemónicas (sobre todo, gran parte de la obra de Sarmiento, pero también de José Pedro Varela, Juana Manso, entre otros, influenciada a su vez por autorxs estadounidensxs y europexs).

También lo es en el caso de las corrientes alternativas y críticas (desde el escolanovismo y las corrientes pedagógicas anarquistas y socialistas, que se nutren de Rousseau, de Freinet, de Krause, y se vuelve escritura pedagógica en Julio Barcos, Virginia Bolten, Rosario Vera Peñaloza, Luis Iglesias) a las pedagogías que se inscriben en tradiciones que llamamos populares y nacionales, como la de Saúl Taborda, y más tarde, las de Leopoldo Marechal durante el primer gobierno peronista; las experiencias y tradiciones indigenistas (como la de Warisata, en Bolivia, en la escritura de Elizardo Pérez) o bien, el proyecto editorial de la revista *Amauta*, de José Carlos Mariátegui, que irá del comunismo a una especie de socialismo peruano en clave

latinoamericanista; se trabajó en estos casos con textos de Adriana Puiggrós y la perspectiva de las alternativas pedagógica para América Latina, y de Jorge Huergo y la educación popular, para la categoría de “sujeto pedagógico latinoamericano” en clave campo Comunicación/Educación. La perspectiva freireana, a su vez, de la “educación de los oprimidos”, las “gramáticas de la emancipación”, el “reconocimiento” y las cualidades que este autor desarrolla para la formación docente en *Cartas a quien pretende enseñar* (2008), forman nuestro marco teórico, pero también en las relecturas que de éste han hecho Lidia Rodríguez (2015) y Jorge Huergo (2012).

Por otra parte, una línea que llamaremos francesa, en la que se toman categorías como “campo” y “habitus” de Bourdieu; también algunas de Barthes y Foucault, desde la sociología, la comunicación y la crítica cultural, y la filosofía, pero también de los más contemporáneos pedagogos: Philippe Meirieu y Jacques Rancière. A eso se suma algo del discurso psicoanalítico de Lacan releído por autorxs argentinxs, como Ernesto Laclau o Jorge Alemán, o en asociaciones que vinculan ese pensamiento con el de Roger Chartier, Marguerite Duras o los psicoanalistas Massimo Recalcati (italiano) - en particular, a partir de *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (2017)- y Eric Laurent. A su vez, algunas categorías como “ideología y currículum” son trabajadas por medio de autorxs de la pedagogía crítica norteamericana contemporánea, en particular en sus análisis del discurso y sus críticas al proyecto político-pedagógico globalizado del neoliberalismo en la Comunicación/Educación: en especial Michael Apple, Peter McLaren y Henry Giroux, pero también la mexicana Rosa Nidia Buenfil Burgos. En otras vinculadas específicamente a Comunicación/Educación, y el campo literario y editorial, se trabajó a partir de la recuperación de conceptos y autorxs fundantes de nuestro campo, como Jesús M. Barbero, Francisco Gutiérrez, M. de Fontcuberta y Jorge Huergo.

Para pensar las implicancias de la revolución de las TIC y las transformaciones de la subjetividad, el rol de las corporaciones (especialmente Google, pero también otros) y los gobiernos con relación a los avances de la lógica mercantilista neoliberal, la Inteligencia Artificial (IA) y la transformación de todos los órdenes de la vida, pero también en lo específico del avance

sobre nuestro campo en la dinámica de la cultura digital y sus afectaciones, se incorporan categorías tomadas de diversas fuentes: dos autoras francesas contemporáneas del campo de la lingüística y la filología, como Francoise Benhamou y Barbara Cassin; de la historia, a partir del israelí Yuval Harari, y más en línea con algunas cuestiones políticas, del rol del Estado, las políticas públicas, hemos recurrido a la belga Chantal Mouffe y lxs argentinxs Jorge Alemán, Adriana Puiggrós, Jorge Huergo y Eduardo Rinesi; la estadounidense Wendy Brown, los franceses Christian Laval y Pierre Dardot y el surcoreano Byung Chul-Han fundamentalmente.

Respecto a la formación y legitimación del conocimiento y la conformación de nuevas prácticas y subjetividades (de producción, lectura y escritura, legitimación, evaluación acreditación, entre otras), se ha recurrido a los italianos Umberto Eco ("tecnologías de escritura"; "libro"), Alessandro Baricco ("nuevas prácticas lectoras", "bárbaros", "culturas digitales") y Gianni Vattimo ("epistemología del conocimiento", "metafísicas de la verdad"); al español Daniel Cassany y lxs argentinxs Fernando Peirone, Rossana Viñas, Valeria Sardi y Eva Da Porta ("culturas digitales"; "prácticas lectoras y nuevas alfabetizaciones", "lectura en red", prácticas lectoras en jóvenes y FD"), a partir de los cuales se enmarca la investigación para categorías como: "pantallización"; "educación y TIC"; "lectorxs digitales"; "buceadores y surfedores".

La categoría de "gramática" se trabaja desde la crítica ya clásica de George Steiner, "la organización articulada de la percepción, la reflexión y la experiencia" (Steiner, 2012: 15), y también desde la perspectiva de Freire (como expresión discursiva hegemónica de los opresores) y Rodolfo Kusch, en el sentido de la perspectiva filosófica desde la cosmovisión que expresan los lenguajes del pensamiento popular indigenista latinoamericano, y el uso del gerundio como prospectiva del ser: el "estar siendo", que plantea una ontología disruptiva. En este sentido, lo vinculamos con experiencias pedagógicas y comunicacionales como la de la escuela ayllu-Warisata, en la Bolivia de comienzos del siglo XX, releída desde Álvaro García Linera para la construcción de la Ley de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia en 2010, con su propuesta plurilingüe.



En lo relativo al marco filosófico-político y el análisis del discurso, también se utilizan enfoques desde la perspectiva de Hannah Arendt (1997) para conceptualizar “política” y “pensamiento”; mediada o de manera directa, con relecturas de Huergo; Ernesto Laclau (en especial, para la categoría discurso, práctica, equivalencias de significantes en construcciones de discurso hegemónico) y Chantal Mouffe; entre otras. También Carlo Ginzburg, desde la microhistoria y su categoría de “índices y señales”, y Giorgio Agamben y el “estado de excepción” y las “liturgias”, educativas en este caso. Para “discurso” también trabajamos con Buenfil Burgos y “hegemonía” se trabaja desde Gramsci, pero también desde Mariátegui pensando a Gramsci. A su vez, el enfoque de algunas cuestiones de los discursos alternativos como la Teología de la Ilberación, se enmarcan en estudios de Enrique Dussel y Huergo en sus anudamientos con la perspectiva Comunicación/ Educación.

Nuestra posición de lo que consideramos la tarea del docente-intelectual, ya desarrollada en otro punto, también se referencia en la idea de Heidegger, precisamente cuando elabora su crítica a la metafísica, al asumir que el sujeto que conoce es un sujeto que “está en el mundo”, y por lo tanto es un observador condicionado por ese *estar*, ese punto de vista (Vattimo, 2010: 50). A la vez, partimos de una episteme que considera los límites del conocimiento, porque considera los límites del sujeto en su contexto y en determinadas condiciones de producción de conocimiento, a la vez que supone la asunción de las condiciones de construcción del saber como una inscripción en las relaciones sociales de poder y que, en el orden discursivo, construye cadenas significantes de hegemonía.

Es decir, el conocimiento está condicionado por la política, por las legitimaciones del poder y las relaciones de fuerza, del mismo modo que lo está el sujeto, también dentro del campo académico e intelectual, con sus propias reglas de juego y disputas de intereses. En este orden, creemos que el conocimiento científico y académico funda de alguna manera su propio orden de legitimación, se trata de un campo donde los *habitus* (Bourdieu) y las prácticas (De Certeau) determinan en gran medida qué discursos respecto del conocimiento circulan como

equivalencias de “verdades”, como saberes legitimados. Cabe aclarar que entendemos al discurso en el sentido de Ernesto Laclau, es decir, como “toda práctica significativa no solo “[...] aquellas que están directamente ligadas al habla o la escritura.” (Laclau, 2014: 83).

Asimismo, en nuestra definición all pensamiento pedagógico latinoamericano (PPL) se lo entiende en sentido amplio: no solo autorxs dedicados específicamente a la pedagogía, sino a educadorxs, intelectuales, editores, políticxs, que han tenido enorme influencia en el surgimiento de un pensamiento pedagógico oficial, que se volvió hegemónico, y al mismo tiempo aquellos que han sido críticos o han construido alternativas pedagógicas a estos modelos de dominación.

## **II. 3. a) Perspectiva teórica para pensar la formación docentes**

En cuanto al concepto de formación docente y los problemas que este comprende, partimos de algunas definiciones que nos resultan adecuadas, como las que elaboraron Gabriela Diker y Flavia Terigi en *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta* (1997, reeditado en 2008) parte de esta agenda es retomada parcialmente en algunas entrevistas que realizamos, como las que hicimos con Adriana Puiggrós y María Verónica Piovani, al mismo tiempo que nos permite comprender en el marco teórico algunas de las complejidades que supuso implementar una política pública de formación permanente que, desde ya, está necesariamente entramada y en diálogo (más o menos tenso, más o menos conflictivo) con la formación. Las autoras señalan que los problemas principales que comprende la FD, y que deben ser considerados a la hora de llevar a cabo cualquier transformación, son (Diker, Terigi, 2008: 93):

1. La discusión acerca de la identidad de la tarea docente;
2. las dificultades para determinar la naturaleza de los saberes que demanda el ejercicio de este complejo rol;
3. las visiones contrapuestas que las tradiciones que operan en el campo de la formación tienen sobre la tarea docente, con sus consecuencias sobre el trabajo formativo;
4. la relación siempre compleja entre teoría y práctica;
5. el papel de la investigación en la práctica y en la formación de maestros y profesores;
6. las articulaciones entre formación inicial, trayectoria escolar previa y socialización laboral;
7. la tensión entre formación general y especializada, con sus peculiaridades en la formación para el ejercicio docente en los diversos niveles de la enseñanza;
8. la tensión complementaria entre formación disciplinaria y didáctica;
9. los problemas acumulados por los sistemas de perfeccionamiento docente;

10. las demandas que vuelca sobre el ejercicio docente y sobre la propia formación la exigencia de profesionalización;
11. el debate entre neutralidad y compromiso valorativo en el trabajo docente y, por ende, en la formación;
12. la cuestión acerca del ámbito institucional más adecuado para el trabajo de formación.

A la hora de definir el dispositivo de PPL como dispositivo de Comunicación/Educación en el PNFP como política pública, encontramos que todos estos puntos forman parte de nuestro dispositivo, a los cuales, por supuesto, se pueden agregar otros. ¿Y la relación entre formación docente y prácticas, que es donde encontramos los indicios de ciertas ausencias, como el PPL, que nos llevan a plantear este dispositivo? El recorrido histórico que estas especialistas proponen para construir el marco político, que indudablemente forma parte de la experiencia histórica acumulada, con errores y aciertos, en pos de mejorar la calidad de la enseñanza y, por lo tanto, la FD, ellas consideran, en primer lugar, que:

No tendría sentido dedicarnos a un campo como el de la formación docente si suscribiéramos una posición radicalmente escéptica respecto del impacto de la formación en el desempeño de maestros y profesores. Tampoco lo tendría suscribir una suerte de optimismo ingenuo que dé por supuesto el impacto de la formación inicial, desconociendo la incidencia de otros factores, porque esto equivaldría a renunciar a impactar, a través de la formación, en las prácticas que tienen lugar en las escuelas. Desde nuestra perspectiva, la resolución de este problema, nodal para la formación docente, no puede sino considerar todos los elementos enunciados, para definir en qué condiciones se puede incrementar el impacto de la formación. (*Ibídem*, 138)

A su vez, definir y hacer visibles los dispositivos de formación (denominada también “perfeccionamiento”, “actualización”, entre otras) imprescindibles:

Dadas estas características, un problema crucial de la formación consiste en definir dispositivos a través de los cuales sea posible explicitar el conocimiento de los docentes y convertirlo en experiencias susceptibles de análisis personal, y comunicables a los otros, trátase de colegas en curso de perfeccionamiento o de docentes en formación. (*Ibídem*, 109).

Y desde ya, es necesario disponer de mecanismos que permitan objetivar y comunicar la propia práctica, en instancias posteriores de formación, donde esos saberes y conocimientos pueden además convertirse en colectivos. A su vez, cuando pensamos las prácticas como

elementos que configuran los dispositivos de formación docente, no podemos reducirlo a lo escolar, puesto que:

[...] no se puede reducir a las prácticas escolares, puesto que fuera del propio sistema escolar "existe práctica educativa como una experiencia antropológica de cualquier cultura" (Gimeno Sacristán, 1997: 13); • incluso en el terreno del sistema escolar, "se pueden reconocer como prácticas educativas también aquellas que se desprenden de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en el que se regula la educación", como la creación de circuitos institucionales diferenciadores, la elaboración de libros de texto, etcétera, que son también prácticas educativas (Gimeno Sacristán, 1997: 15); • en el estricto marco escolar, "apreciamos una gran variedad de prácticas educativas circunscritas al aula y al centro escolar", como evaluar adquisiciones, utilizar medios técnicos, etcétera (Gimeno Sacristán, 1997: 15). (*Ibídem*, 120)

Por su parte, Martha Amuchástegui (Amuchástegui, Gentili, Mollis, et al, 2009) da cuenta de los diversos cambios en la estructura de la formación docente, considerando para ello las siguientes etapas en la FD:<sup>82</sup>

1. La reforma de la FD de 1960 (*Ibídem*, 2009: 16 y sgts.), cuando la formación de maestros abandonó el modelo normalista y se convirtió en terciaria.
2. Los cambios curriculares en la dictadura (*Ibídem*, 2009: 19 y sgts.), interrumpido brevemente por la reforma del ministro Jorge Taiana, reforma de trágico destino, la gestión de Oscar Ivanissevich (1974-76), que instaló un dispositivo que se prolongará hasta 1983 de acuerdo a esta autora -o, según mi criterio, mucho más- de "persecución y control sobre las personas y las instituciones" que "acalló toda forma de disenso" y se apoyó en el discurso de la restauración "de los valores políticos y religiosos occidentales", que la educación estaba llamada a defender y reproducir.

Me interesa señalar en este punto que utilizo la perspectiva de la biopolítica foucaultiana y sus legados (sobre todo, Agamben, pero también Jorge Huergo, Byung Chul Han, Jorge Alemán y otros) para pensar los vínculos entre estos dispositivos de disciplinamiento y control de todos los órdenes de la vida, y de la Comunicación/Educación y la FD, en el estado actual de avance tecnológico.

Siguiendo con Amuchástegui, analiza como tercer reforma:

<sup>82</sup> El texto de esta autora se centra principalmente en el impacto de estas reformas en la enseñanza de la Historia, pero tomamos su caracterización de las estructuras y las reformas a nuestros propios fines.

3. Los cambios de la primavera democrática, entre 1983 y 1989, que impulsaron el Congreso Pedagógico Nacional y algunas reformas en pos de democratizar las instituciones, crear centros de estudiantes, y en 1986, nuevos diseños curriculares para la FD, que resignifican la importancia de las ciencias sociales y los derechos humanos.

Por último, señala

4. Los cambios de la etapa neoliberal de los 90, con las reformas normativas que ya hemos mencionado, los cambios en las estructuras de la educación primaria y secundaria, siguiendo el modelo español y los lineamientos del FMI “[esto corre por mi cuenta], que producen una serie de transformaciones en la FD.

En los años del gobierno de la Alianza (diciembre 1999 a 2001), durante la gestión del ministro Andrés Delich, se produjo el informe *La política de capacitación docente en la Argentina La Red Federal de Formación Docente Continua (1994-1999)*, que daba cuenta de las políticas de capacitación llevadas adelante en los años posteriores, centradas sobre todo en la Red Federal de Capacitación Docente, “dispositivo a través del cual, en la década de 1990, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación –en coordinación con el Consejo Federal de Cultura y Educación- intentó desarrollar una política en torno a los saberes y capacidades de los docentes” y también cómo en esos años “el Estado nacional y los Estados provinciales implementaron una estructura organizativa que alcanzó con cursos de capacitación a una parte importante de los docentes del Nivel Inicial y los dos primeros ciclos de la Educación General Básica y, en menor medida, al resto del sistema”.

Más allá de las críticas que se hagan a estos dispositivos, considero que el principal problema que tenían radica en el marco político en el cual se desarrolló esa política, en un sistema educativo fragmentado, con falta de integración entre las jurisdicciones, y el avance de posiciones que habilitaban la consideración de la educación, en sus diversos Niveles y Modalidades e incluyendo a la Formación Docente (FD) y la Capacitación Docente (CD), como mercancías o bienes transables. En tal sentido, la política nacional de FD daría un giro en 2006, tras las reformas educativas nacionales, muchas de las cuales se profundizarían en algunas

provincias, como en el caso de la de Buenos Aires, con la creación de instituciones como la Universidad Pedagógica (Unipe) provincial durante la gestión de Adriana Puiggrós (2006), que luego se nacionalizara en 2015 ( Ley 27. 194) . En este sentido, nos interesa la perspectiva de Cristina Davini, plasmada en el *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final* (2015). Señala allí Alejandra Birgin, en el Prólogo, la concurrencia de dos factores que consideramos claves en el diseño del dispositivo que investigo: un diagnóstico que evaluaba la urgencia de intervenir con políticas públicas sobre la FD (Inicial y Continua), pero también la necesidad de diseñar estrategias de mediano plazo, a la vez que realiza una serie de consideraciones y definiciones conceptuales que en nuestro marco teórico han sido tenidas en cuenta como umbrales y trayectorias que hicieron posible el dispositivo de Comunicación/Educación PPL en el PNFP 2014-2016 tal como lo analizamos:

lo común:

la construcción de lo común estaba profundamente ligada a la Nación, no entendida como un todo armonioso y homogéneo que había brillado en el pasado sino como un espacio atravesado por debates y por pasiones que necesitábamos volver a construir. En ese contexto nos animaba la profunda convicción del valor nodal de la formación docente para que otro porvenir sea posible para nuestras infancias y adolescencias. Sin considerarla una varita mágica (la complejidad de la situación lo hacía evidente), entendíamos que la formación docente era una pieza clave para que la educación ejerza su responsabilidad ético-política en la reconstrucción de lo común (Davini, 2015: 11).

Este punto lo trabajamos también en la entrevista realizada a la ex Directora Ejecutiva del INFD, María Verónica Piovani

Por resolución 241/05 del CFE se acordó la creación de una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua que funcionó durante el 2005 y tuvo como objetivo convocar a consultas y realizar propuestas y orientaciones para “la generación de un espacio institucional específico para consolidar una política federal para la formación docente”.<sup>83</sup>

83 “Dicha Comisión estuvo conformada por el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación y coordinada por el Lic. Juan Carlos Tedesco. La Secretaría Ejecutiva estuvo a cargo de la Lic. Alejandra Birgin, Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. [tema que retoma en la entrevista María Verónica Piovani]. Además, fue integrada por un equipo de especialistas conformado por la Prof. Berta Braslavsky, la Dra. María Cristina Davini, la Dra. Adriana Puiggrós y el Prof. Alfredo Van Gelderen. Asimismo, se integró un representante de la Secretaría de Políticas Universitarias y se habilitó la participación voluntaria de los Ministros de Educación provinciales que no formaran parte del Comité Ejecutivo del CFE. La Comisión se nutrió de diversos insumos y perspectivas. Recibió diagnósticos y dialogó con diferentes instituciones, entre las cuales se encontraban CTERA y CONSUDEC. También consultó las investigaciones disponibles que, salvo escasas excepciones, aparecían en espejo a la situación

A los efectos del marco teórico, recupero la cuestión de la construcción del dispositivo de formación como política pública que nace de:

- la elaboración de diagnósticos que ponen en diálogo los proyectos político-pedagógicos nacionales con el sistema de la educación formal y experiencias alternativas o de la educación popular;
- la sistematización e incorporación de las investigaciones, el reconocimiento de la experiencia histórica colectiva: las marcas de la Dictadura; las políticas de fragmentación de los modelos neoliberales llevados adelante en el menemismo y la primer Alianza (1999-2001); las experiencias e intentos transformadores, los aportes sindicales y de especialistas, los debates parlamentarios que derivaron en la sanción de leyes, los aportes de las comunidades escolares, los de las organizaciones estudiantiles en los ISFD y universidades, las experiencias en organismos socioeducativos, la recuperación de experiencias de otros países de la región.

La conclusión, tanto de Birgin, como de, Davini y Piovani [esta última en entrevista para esta tesis], coincide en señalar que se llega al 2006 a una situación de paradoja, al constatar la ausencia de políticas de FD que las abordaron en su conjunto y con perspectiva federal:

El crecimiento errático de las instituciones formadoras, profundamente desigual y disperso, estuvo librado al juego de la oferta y la demanda, no solo en el sector privado sino también en el público y la estrategia de regulación seleccionada fue la tensión entre la transferencia y la acreditación. [...] el informe destaca en primer lugar los efectos de una transferencia “abrupta e inorgánica” de las instituciones de formación docente sin los recursos imprescindibles (materiales, normativos, de equipos técnicos, etc.). En segundo lugar, la falta de planificación de la oferta, librada a las presiones del mercado y a la defensa de las fuentes de trabajo (de los docentes en ejercicio, de los que aspiran a serlo). En tercer lugar, señala la eficacia de las políticas de los años noventa en la

de la formación; es decir, lo que estaba disponible eran estudios fragmentados, localizados, con pocos análisis estadísticos panorámicos (pese a que existía una producción considerable de los organismos estadísticos creados para tal fin). Por eso, entre las diferentes consultas y estudios que solicita y desarrolla la Comisión, se acuerda que María Cristina Davini coordine un equipo para la confección de un mapeo general de la Educación Superior No Universitaria con énfasis en la formación docente”. (Davini, 2015: 11).

regulación de las prácticas desde el control institucional y curricular, arena en la que particulares procesos de acreditación tuvieron un lugar protagónico. (Davini, 2015: 11).

### **II. 3. b) ¿Y la perspectiva Comunicación/Educación y Pensamiento Pedagógico Latinoamericano?**

En los apartados referidos a los contenidos del Informe final que produjo aquella comisión -donde se da cuenta de las diversas herramientas metodológicas empleadas en los estudios previos a fin de elaborar los protocolos para relevar el estado de situación, demandas, expectativas, mediante pormenorizadas entrevistas a equipos directivos distritales en torno a los diseños curriculares, en definitiva a los contenidos- no aparece específicamente la perspectiva comunicacional, ni la de Comunicación/Educación, si bien en los gráficos que ilustran el texto se da cuenta de los ISFD que cuentan con materias como Comunicación Social (p. 29) y hay referencias a la comunicación institucional entre el Ministerio nacional y las direcciones de Educación Superior (ES) provinciales, entre otras. Tampoco se menciona al pensamiento pedagógico latinoamericano, o al pensamiento latinoamericano como categoría. El gentilicio latinoamericano no aparece en ninguna de las 143 páginas del Informe, ni tampoco el sustantivo América Latina.

Otro aspecto que nutre nuestro marco teórico se relaciona con perspectivas pedagógicas, filosóficas, históricas o de campos como la lingüística o el psicoanálisis y la literatura que nos permiten abordar otro aspecto fundamental del dispositivo que interrogamos: el que refiere a la formación docente en una política pública desarrollada casi en su totalidad mediante el uso de TIC y en modalidad virtual. En tal sentido, la mayoría de lxs cursantes del Componente II -las Especializaciones-, tenían incorporado un Módulo Introductorio en el cual se trabajaba con materiales específicos de Comunicación/Educación, y con autorxs clásicxs del campo como Francisco Gutiérrez y Daniel Prieto Castillo, quienes han teorizado pormenorizadamente respecto a la educación a distancia, las mediaciones pedagógicas y la incorporación de TIC a la educación, y ya se utilizaban como referencia en la Especialización en Educación y TIC, que precedió al PNFP (se implementó en 2012) y era una de las que no incorporó el módulo PPL aunque sí algo



de esta perspectiva de Comunicación/Educación.

A esta perspectiva se suma la de Jorge Huergo, que se había, además, incorporado como contenido curricular en la FD, junto con la perspectiva Comunicación/Educación, en las reformas curriculares de la ESNU (Educación Superior No Universitaria)<sup>84</sup> en la provincia de Buenos Aires durante la gestión de la Dra. Adriana Puiggrós como Directora General de Cultura y Educación (2005-2007), cuando se desempeñaba como Director de Educación Superior y que muchxs cursantes del PNFP bonaerenses conocían y valoraban positivamente. Conceptos fundamentales para nosotros son, de los que allí se plasmaron: la concepción del maestrx/profesorx/docente como pedagogx, donde ya en 2006 Huergo y su equipo de trabajo anticipaban algunas problemáticas que intentamos investigar acá, en nuestro dispositivo, y que luego sintetizaría en su última obra, *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*, publicado de manera póstuma en 2017 por la Editorial de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, tales como la consideración del maestrx

atravesado por la antigua dicotomía entre *tekne* (el hacer calculable y ciertamente ordenado) y *poiesis* (la creación estética y la producción de un mundo o un orden posible, distinto al existente). Dicho de otro modo, ha ganado terreno la idea del maestro/a regido por una racionalidad pedagógica eminentemente instrumental (calculadora, ordenada, dirigida por la previsibilidad). Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas) centrada en la intersubjetividad y la problematización. Un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y la reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión enriqueciendo el campo de la reflexión teórica en su propia práctica, a través de la problematización que realiza en comunicación con otros. Retomando luego su propia práctica, la teoría y la práctica educativas, en una suerte de espiral dialéctica permanente. (Diseños Curriculares para la Educación Superior, 2008: 17)

Por su parte, Huergo ya incorporaba allí como categoría teórica ineludible algo que forma parte de la trama profunda de toda la gestión de Puiggrós en la provincia de Buenos Aires, y las reformas allí impulsada: la perspectiva crítica emancipadora latinoamericana y el análisis del mundo contemporáneo en la centralidad de la FD, que, desde ya, se incorporaba también, como en el caso de la ya mencionada Unipe, creada a esos efectos, a partir del trabajo de equipos

<sup>84</sup> Huergo realmente se oponía a definir a la ES terciaria por la negativa, por lo no que no era “no universitaria”, no perdía oportunidad de señalarlo.

pedagógicos integrados por especialistas de varios países, México en particular, como Marcela Gómez Sollano y Alicia de Alba, entre otrxs. Cuando en los Diseños Curriculares para la Educación Superior definen la “Pedagogía y las concepciones de la educación”, se sostiene que se trabajará con “Teorías educativas” con

enfoques críticos y no críticos. El impacto del pensamiento posmoderno y la crisis de la educación. Perspectivas de análisis acerca de las posibilidades de la educación para la conservación y la transformación de la sociedad. Recuperación del valor político de la educación: universalización de la cultura a través de un vínculo pedagógico no autoritario. Reflexiones pedagógicas sobre la complejidad de los problemas educativos actuales en nuestro país y en América Latina. Significados de la pedagogía moderna y sus redefiniciones en la posmodernidad. Herramientas para la construcción de una teoría educativa como práctica histórico-socio-cultural. (Diseños Curriculares para la Educación Superior, 2008: 53).

Con sus particularidades y matices, encontramos un rasgo común: todas estas experiencias de políticas públicas se desarrollaron en la presencialidad, en el encuentro en el espacio material de los cuerpos, incluso, de sus ausencias -durante el terrorismo de Estado, pero también, durante el neoliberalismo en los 90, con el abandono de muchos estudiantes de las aulas, corridos por la pobreza, el hambre, la falta de proyectos vitales.

En medio del atronador silencio de la desesperanza.

Imposible no preguntarse cómo visibilizar la ausencia de los cuerpos como aspecto significativo en la virtualidad de una plataforma de CD. Esa cuestión es retomada en las entrevistas, pues planteo una dificultad que la mayoría de lxs entrevistadxs destacaron, salvo quizá en aquellos casos que transitaban sus primeras experiencias como docentes en este entorno, cosa que sucedió con algunos docentes que se incorporaron al dispositivo PPL en el PNFP después de haber transitado experiencias virtuales en los Seminarios y Cursos del INFD pero no en la presencialidad.

## **II. 3. c) Desde una perspectiva nacional, popular, feminista y latinoamericana**

Otra parte de nuestro marco se apoya, a su vez, en el sustrato ideológico y político que fue cobrando carnadura teórica a partir de la propia experiencia (como coordinadora de tutores y

como contenidista) transitada junto a Jorge Huergo hasta su muerte (desde septiembre 2012 a enero 2014) y luego solo junto al equipo (2014-2015) en los Seminarios de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación del INFD y, más adelante, en el módulo PPL en varias Especializaciones; los debates, la investigación, los reclamos en el espacio público y sindical (en especial, en Ctera y Ate); a los documentos sobre los cuales se escribirían en los años siguientes las nuevas reformas, el andamiaje teórico-metodológico y normativo del dispositivo de políticas públicas PPL en el el Programa Nacional de Formación Permanente Nuestra Escuela (PNFPNE) en el periodo 2014-2016. Este dispositivo comenzó a implementarse no sólo como resultado de múltiples demandas, sino de su articulación a través de un proyecto político que gobernó el país entre 2003 y 2015. De modo que, como intelectuales, es imposible abordar el campo Comunicación/Educación sin tener una posición respecto a estos procesos políticos nacionales que suponen por lo menos:

- una consideración del rol del Estado como responsable principal (no como mero garante) del bien social y el derecho humano que es la educación; un rechazo activo a la mercantilización de la educación, consagrados en toda la legislación del período así como en el incremento de la inversión en este área;
- una concepción de la calidad educativa articulada a la necesidad de ampliar los derechos educativos (mayor inclusión); de incrementar la inversión y garantizar el financiamiento; de integrar al sistema educativo en todos sus Niveles y Modalidades, entre la Nación y las provincias, así como con el conjunto del sistema científico, tecnológico y de innovación productiva desde una perspectiva latinoamericanista;
- una activa política pedagógica que promueva la inclusión y la soberanía democrática digital y asuma las TIC en la educación desde una perspectiva humanista, interdisciplinar y no instrumentalista.

También quiero señalar cuál es el posicionamiento que asumimos como intelectuales con relación al conocimiento, desde nuestro enfoque teórico: es decir, respecto de cómo se

construye, se gestiona y se legitima, incluyendo la dimensión política de éste, lo cual incluye también su relación con el poder. A la vez, los modos en que el conocimiento latinoamericano circula, se visibiliza o se “encierra” en espacios y territorios acotados supone un desafío para quienes nos consideramos intelectuales latinoamericanos, además de argentinxs. Parte del compromiso de la tarea intelectual es investigar, poner en evidencia, qué mecanismos operan en el campo comunicacional, cultural, editorial y de producción de contenidos educativos, hegemonizados por el mercado a pesar de los avances del Estado en estos últimos años, que impiden o limitan la difusión de nuestras producciones de PPL, pues esto forma parte del dispositivo de FD. Estas definiciones de alguna manera irán marcando señales de cuál es nuestra posición respecto a la tarea del intelectual con relación al conocimiento, a la producción colectiva y al contexto en que éste se elabora, desarrolla, publica y difunde y en cuanto a los objetivos de dedicarse a estas tareas.

Además, al cursar el doctorado en una Universidad Nacional, pública, donde también ejerzo la docencia, considero relevante señalar que el intelectual que se forma en estos ámbitos tiene una responsabilidad social con relación a los conocimientos que produce, puesto que su formación y su trabajo son el resultado de los acuerdos sociales y políticos que cristalizan en este sistema de educación superior universitaria gratuita -en el grado-, que tenemos en la Argentina. Gratuitos con relación a quienes estudian, pero eso no significa que no estén financiados por el conjunto del pueblo, de modo que quienes nos formamos en la educación pública y hemos podido realizar trayectorias educativas hasta el Nivel superior universitario tenemos mayores responsabilidades intelectuales como militantes, al menos, en la defensa de estos sistemas educativos que están, a nuestro criterio, en peligro ante los avances de los proyectos privatizadores neoliberales en la región. Por ello, mi posición se acerca más a la idea de que ese conocimiento debe traspasar los límites de los espacios educativos universitarios, incluso, de los espacios educativos formales y volver de diversas maneras a quienes debería recuperar la soberanía sobre estos bienes sociales y beneficiarse de ello, más allá de las

acreditaciones académicas individuales o de claustro. Aunque entendemos que este punto es muy complejo y exige otra investigación, si consideramos que esta puede aportar a pensar articulaciones de dispositivos de FD desde el enfoque Comunicación/Educación, cuyo origen lo coloca en los límites de los espacios educativos formales y académicos.

Atravesada yo misma por la **emergencia del feminismo en la escena política pública nacional como nunca antes -así como en la escena académica-**, y también en la escena pública latinoamericana, la perspectiva de género, sin estar en el centro, atraviesa nuestro marco teórico y nos problematiza de un modo singular al pensar las subjetividades docentes en transformación, pues las mismas preguntas que formulamos con gramáticas que nos excluyeron, hoy son retomadas mediante la toma de la palabra que los feminismos están protagonizando también en las investigaciones teóricas de Comunicación/Educación, tal como se expresó en el III Congreso de Comunicación/Educación la Red de Cátedras y equipos de investigación e intervención en Comunicación/Educación “Desafíos, luchas y transformaciones de la Comunicación/Educación pública y popular” que tuvo lugar el 13 y 14 de junio de 2019 en Viedma (provincia de Río Negro). Y esta perspectiva confronta también al orden patriarcal capitalista y blanco establecido, y pregunta además por los cuerpos (“las cuerpas”), el deseo, la política y las formas de vida que están siendo afectadas por el neoliberalismo globalizado. Preguntas que, en algunos casos, nos formulamos desde Guattari y Rolnik y Segato y que nos permite pensar de una manera realmente novedosa: desde lo que Rolnik llama “una política de las singularidades”, una micropolítica, lo cual nos autoriza a recuperar además como conocimiento las experiencias recogidas por lxs protagonistas del PPL. Para finalizar este punto, creo que la articulación entre saber académico y compromiso militante se emparenta con la pregunta por la finalidad del conocimiento. En tal sentido, el concepto de “intelectual anfibio” que recupera Svampa de Althabe, nos parece un encuadre válido e interesante, ya que se trata de una figura capaz de habitar y recorrer varios mundos, y de desarrollar, por ende, una mayor comprensión y reflexividad sobre las diferentes realidades sociales y sobre sí mismo.

## II. 4) Algunas (otras) categorías y herramientas para navegar este estar pensando al escribir

“Las causas perdidas son las que habrían podido salvar al mundo”.  
(Chesterton)

En la Introducción mencionamos a Eduardo Rinesi (2003) cuando sostiene que un conflicto central de la política es a la vez un problema de comunicación: la disputa por los diferentes sentidos que le damos a las palabras. De modo que además de las definiciones conceptuales que hemos ido modelando a lo largo de esta escritura que se piensa o este pensamiento que se está escribiendo, debemos definir algunas palabras cuyo peso y densidad en nuestro discurso son evidentes.

Con solo utilizar alguna herramienta como las diseñadas, por ejemplo, por la corporación Google como la de “etiquetas”, “*Word Frequency*”, o “nube de *hashtag*”, podríamos visualizar -así, con este predominio de la imagen que caracteriza la comunicación digital contemporánea mediada por estos dispositivos y por la Inteligencia Artificial (IA) logarítmica- a qué palabras (¿conceptos?) le estamos dando prioridad cuando escribimos. Por ejemplo, vemos que -al momento de hacer el cálculo y con la versión de escritura que estamos corrigiendo- hemos usado 577 veces la palabra “educación”; 494 veces “política”, 366 “formación”; 344 “docente”, 282 “comunicación”, 305 “pedagogía”, pero casi en la misma jerarquía la palabra “también”, 282 veces. Transparente, ¿no? ¿Pero qué significaciones transmite esta mirada que cuantifica todo y hace sentido a partir de esos números en extrañas equivalencias discursivas aleatorias?

No somos reyes ni reinas, apenas tesisistas, pero al parecer, en la sociedad de la transparencia, también como le ocurrió al Rey del famoso relato, estamos desnudas. Digamos los sentidos de nuestras palabras pues:

### ● **Campo Comunicación/Educación y dispositivos de formación y profesionalización docente en las políticas públicas**

Si bien la mayoría de nosotros parte de reconocer que nuestro campo tiene fronteras

móviles que se nutren de una episteme y una praxis transdisciplinar, podemos enunciar algunos acuerdos, al menos contextuales y provisorios, como diría Silvia Delfino, respecto de lo que constituye una parte central dentro de la trama de la Comunicación/Educación: los dispositivos de formación y profesionalización docente en las políticas públicas. Recordemos que la modernidad diseñó como componentes de su dispositivo de instalación de su proyecto a la alfabetización y la escolarización masiva, la imposición de la cultura letrada y el desarrollo de un cuerpo profesional especializado para la tarea de enseñar a las grandes masas analfetas. Es decir, el dispositivo que Pablo Pineau y otrxs autorxs denominan “la escuela como máquina de educar”. Desde entonces, y si lo pensamos en clave nuestroamericana o latinoamericana, ese dispositivo parece no haber tenido variaciones sustanciales, lo cual desde ya no significa que no haya atravesado crisis, transformaciones ni sufrido críticas. Es cierto que el dispositivo escolar y la formación docente *ad hoc* para la educación obligatoria redujo lo pedagógico a lo escolar (Huergo, 2001), que se encerró muchas veces sobre un “sí mismo”, que fue, por lo general, al menos desde los ámbitos oficiales, funcional a la gobernabilidad en cuya trama se origina o se inscribe.

Es decir, en principio, la gobernabilidad del proyecto sarmientino y la generación del 80, y luego por lo general, la hegemonía de los distintos poderes gubernamentales ligados a la élites agroexportadoras. Más adelante, ya a mediados del siglo XX, al desarrollismo y otros proyectos políticos que, en la mayoría de los casos, gobernaron mediante democracias acotadas -antes del 47, sin el voto de las mujeres, luego del 55, con el peronismo proscripto-o golpes de Estado, hasta 1984. Es cierto que ese dispositivo puso límites, no solo en el imaginario, sino también en las prácticas y en los discursos, entre la escuela y la vida. Por su parte, en entrevista realizada para esta tesis en julio de 2017, Adriana Puiggrós afirma que “no hay que confundir educación con comunicación, que me parece que es un desliz que se produce. Pero sí es necesario trabajar en las articulaciones que se van dando, y que hace falta mucho trabajo para pensar definiciones [...] mucho más basadas en análisis de procesos. La educación es un proceso social que es al

mismo tiempo un proceso de comunicación, pero donde está sobredeterminado la transmisión de conocimientos. Me refiero a un vínculo dialógico cuando digo transmisión de conocimientos, pero hay una tramitación particular cuando hablo de esos vínculos pedagógicos. La comunicación abre otro tipo de procesos, vínculos, etcétera.

- **Campo nacional popular**

Aquel conformado por aquellos actores que entienden la categoría “pueblo” en un sentido laclauiano, como “*subjectum* político, es decir como depositario de la soberanía popular, así lo define Martín Retamozo en “La teoría del populismo de Ernesto Laclau: una introducción” y señala Mauricio Schuttenberg (2011) que “no es un espacio político homogéneo sino más bien diverso en tradiciones, trayectorias, interpretaciones y posicionamientos”.

- **Dispositivo de formación docente y prácticas**

Entiendo como parte del dispositivo de formación docente, con sus respectivos proyectos curriculares oficiales -como sabemos, siempre se trata de proyectos políticos-; a los modos en que se ha ido organizando el gobierno y la administración del sistema formal; a todo lo que vive y enseña y aprende, dentro y fuera de los ámbitos formales -desde al campo de producción de contenidos tecnológicos, los clubes; desde las experiencias de alfabetización popular de adultos a las orquestas juveniles- hay que pensarlos como generador de subjetividades múltiples. Dispositivos que engendran las subjetividades que se proponen, quizás, por ejemplo, el caso emblemático de la maestra normal, esas mujeres extranjeras y protestantes como la Sra. Sarah Chamberlain, viuda de Eccleston, que dejó su magro salario y su vida en Minnesota, Estados Unidos, tentada por un Sarmiento lleno de proyectos y contradicciones, para venir a enseñar en la Escuela Normal de Paraná, antes de que terminara el siglo XIX. (Puiggrós, 2015: 142). Pero también, la maestra normal de la novela de Gálvez o la rebelde Rosarito Vera Peñaloza. Es decir, siempre hay variantes, resistencias a aquello que el poder pretende engendrar como sujeto de esos dispositivos de formación. Pensemos en maestros como Luis F. Iglesias, o como Saúl Taborda, como Jesualdo Sosa, o Nano Balbo.

En la entrevista ya mencionada, Adriana Puiggrós distingue los contenidos de la FD de las



prácticas, diferenciándose de esta idea positivista que plantea que se espejan. Considera además que la discusión acerca de este tema fue insuficiente, aunque se planteó en la Escuela Activa y otras corrientes críticas. Es lo mismo que ocurre con las prácticas políticas, que en las prácticas se produce un sujeto determinado, distinto al proyecto teórico. “Podemos decir”, sostiene Puiggrós “que en el aula se producen prácticas muy creativas. No solo en un sentido de nuevas y maravillosas ideas sino también en un sentido represivo, de exclusión, de estigmatización”.

- **Ideología y currículum**

Consideradas sobre la base de definiciones conceptuales de autorxs de la pedagogía crítica norteamericana contemporánea, en particular en sus análisis del discurso y sus críticas al proyecto político-pedagógico globalizado del neoliberalismo en la Comunicación/Educación: en especial Michael Apple, Peter McLaren y Henry Giroux, quienes nos ayudan a entender a la escolaridad como un proceso culturalmente complejo, a partir de reconocer el carácter social del lenguaje y su relación con el poder y con las formas de conocimiento. En su momento, Apple nos describió los modos en los que en las instituciones educativas, al igual que en todas las esferas de la vida humana y en función de nuestra orientación ideológica y matrices culturales, desplegamos prácticas que obedecen al currículum abierto pero también al oculto o encubierto, que impactan en: cómo se estructura el conocimiento, los sistemas de evaluación, la organización institucional, la medición de los “éxitos” y “fracasos”, anclados a dispositivos de vigilancia y control social que producen, reproducen, interpretan y resignifican lógicas hegemónicas de dominación propias de la sociedad de clases.

Por su parte, construimos significados por medio del lenguaje (“irreflexivamente”, señala McLaren) y eso sedimenta en el conocimiento que llamamos sentido común -ideología- del cual se nutre desde ya el currículum oculto. Pero el lenguaje -siempre distorsionante- se sitúa dentro de la ideología y las relaciones conocimiento/poder que rigen nuestras prácticas -también como educadorxs-, y es desde allí que interpretamos, enseñamos y aprendemos. A su vez, Henry Giroux propone que toda idea de alfabetización debe empezar con la identificación de los supuestos y

las prácticas que la vinculan con determinadas concepciones del poder, la ideología y el conocimiento, por lo cual hay que considerar la dialéctica entre la escuela y el orden político y económico, con sus respectivos intereses y conflictos.

- **Lenguaje, vida y teoría educacional**

La vida, entendida como el mundo del trabajo, la cultura y la comunicación popular, la sexualidad, los rituales de las comunidades, el arte, las prácticas laborales, los sistemas de crianza, las tradiciones de los pueblos originarios, los conflictos políticos, todo aquello que algunos pedagogos como el cordobés Saúl Taborda en los años 20, por ejemplo, van a intentar restituir al campo educativo. Pero también como un significante que recuperamos de Huergo, y ampliamos para hacerlo decir de cuestiones que tienen que ver con prácticas de enseñanza populares y también (o) institucionales que en el campo Comunicación/Educación se han trabajado -aunque tal vez de manera insuficiente- que dan cuenta de múltiples procesos. En tal sentido la relectura de Peter McLaren nos muestra que todavía tenemos mucho que pensar y que aprender en torno a algunas de las cuestiones que este autor plantea en *Pedagogía, identidad y poder* (1998: 54):

[...] la teoría educacional radical no ha podido analizar las escuelas como sitios activos que producen y legitiman formas de subjetividad y modos de vida privilegiados. No hemos logrado analizar la manera en que las subjetividades son producto de la educación, la manera en que el poder organiza el espacio. El tiempo y el cuerpo, la manera en que el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar diferentes posiciones subjetivas, o la manera en que el conocimiento no sólo mistifica sino que funciona además para producir identidades, deseos y necesidades.

Y luego,

Esto significa que no hay ningún mundo ideal, monolítico, autónomo, prístino ni aborigen que pueda ser entendido fuera de la naturaleza social del lenguaje y al que nuestras construcciones sociales correspondan necesariamente. Siempre hay un campo referencial en el que se sitúan los símbolos, y este campo referencial particular (es decir, el lenguaje, la cultura, el lugar, el tiempo) ejercerá influencia sobre la manera en que los símbolos generan significado. (McLaren, 1998: 59)

- **Neoliberalismo**

Según Wendy Brown (2016: 6)

el neoliberalismo transforma cada dominio humano y cada empresa —junto con los seres humanos mismos— de acuerdo con una imagen específica de lo económico. Toda conducta es una conducta económica, todas las esferas de la existencia se enmarcan y miden a partir de

términos y medidas económicas, incluso cuando esas esferas no se monetizan directamente. En la razón neoliberal y en los dominios que gobierna, solo somos *homo oeconomicus*, y lo somos en todos lados, una figura que por sí misma tiene una forma histórica específica. Alejado de aquella criatura de Adam Smith impulsada por un deseo natural de “permutar, trocar e intercambiar”, el *homo oeconomicus* actual es un fragmento de capital humano intensamente construido y regido al que se le asigna la tarea de mejorar su posicionamiento competitivo y hacer uso de él, así como de mejorar su valor de portafolio (monetario y no monetario) en todas sus iniciativas y lugares. Están, también, los mandatos —y por consiguiente las orientaciones— que delinean los proyectos de los Estados neoliberalizados, las grandes corporaciones, los pequeños negocios, las organizaciones sin fines de lucro, las escuelas, las consultorías, los museos, los países, los académicos, los artistas, las agencias públicas, los estudiantes, los sitios web, los atletas, los equipos deportivos, los programas de posgrado, los proveedores de salud, los bancos y las instituciones legales y financieras globales.

### ● **Neoliberalismo, modelos de escuela y subjetividades de educadores**

En la subjetividad de lxs educadorxs esta cuestión adquiere particulares rasgos, en particular, en América Latina y en nuestro país, que nos interesan para caracterizar nuestro tema. El psicoanalista italiano Massimo Recalcati señala con preocupación la angustia que pesa sobre muchxs educadorxs, no solo por la incesante crisis de la escuela, sino por la ruptura de los pactos con las familias (los padres y las madres) que sostenían su autoridad, y los estados, que hoy los degradan a condiciones de precariedad y deslegitimación del valor de su tarea, del valor y la potencia erótica de cada hora de clase. Pensándolo desde nuestra geografía, cuando además de un ataque constante hacia el profesional de la educación, se da un ajuste presupuestario profundo que impacta en las condiciones edilicias, los equipamientos, las capacitaciones, vemos cómo se degrada a la escuela al mismo tiempo que se la responsabiliza por su degradación, por no responder a las demandas y expectativas sociales que pesan sobre ella, y por, de un modo perverso, por resistirse a esta especie de eugenesia que supone un modelo educativo neoliberal.

Recalcati propone en su libro *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza* (2017) un recorrido fundado sobre la base de algunas metáforas que construye a partir de los mitos de Edipo, de Narciso y de Telémaco, que le permiten pensar una memoria, un diagnóstico y una prospectiva para la escuela y para la tarea de la enseñanza profesional. Habla de la Escuela complejo de Edipo, como escuela autoritaria, la escuela que despliega el modelo que Freire llama de educación bancaria digamos, fundada exclusivamente en la ley del padre, fiel al pasado,

disciplinadora, represora de los conflictos y las diferencias, que repite “siempre lo Mismo” (Recalcati, 2017: 29) y que ya ha sido puesta en crisis y desterrada varias décadas atrás. La imagen de la película *The Wall* la representa. La Escuela complejo Narciso es la que responde a este escenario de subjetividades neoliberales. Roto el pacto generacional entre hijxs y padres, y el comunitario entre adultxs (padres, madres y educadorxs), la Escuela Narciso “exige la abolición del obstáculo, del límite, incluso, de la historia” (2017: 35). Ofrece como único proyecto a lxs jóvenes una reproducción del modelo -injusto y excluyente- de competición y ganancias económico, que se sostiene tanto en el lenguaje como en muchas de las prácticas (por ejemplo, la evaluación) pero sobre todo, en la demanda mediática y de parte de la dirigencia política, que pesa sobre ella y reduce lo educativo a una camino de competencia, de “fracasos”, de apagamiento del deseo por el conocimiento, de borramiento de los conflictos, y confusión de roles entre adultxs y niñxs. “Nuestros hijos se ven atrapados en la especularidad que anula las diferencias. El vacío, la falta de conocimiento” avanzan.

- **Neoliberalismo, valor de la palabra y vínculo docente-alumno**

Entonces, en este modelo de Escuela Narciso, no hay asimetría, sino un derrumbe de lo simbólico donde se pierde el valor de la palabra de los maestros: esa palabra verdadera de la que habla Freire, que es, según Recalcati, la que “establece una conexión entre lo que se dice y sus consecuencias”, una marca ética. Este argumento nos permite distinguir esta palabra de la que es propia del discurso gerencial, cuyo origen y sentido no busca la construcción de una subjetividad fundada en el deseo de conocimiento, sino la de una subjetividad sometida al goce del consumo, que requiere del engaño de todos los ardides publicitarios y no exige coherencia alguna entre lo que se dice y las consecuencias. Cuando nos venden un producto de belleza para la piel, por ejemplo, ningún publicista busca construir un argumento ético sostenible, sino que busca precisamente la seducción mediante el engaño de promesas de imposible cumplimiento: rejuvenecer instantáneamente, parecerse a modelos de belleza publicitarios, etcétera.

Crece, entonces, el palabrerío, sostenidos en un modelo hiper cognitivista subyacente, que confía mucho más en la tecnología que en los saberes pedagógicos de los educadores, y promueve el “culto individualista del principio de rendimiento y la ausencia de un auténtico sentido del valor simbólico de la institución, y de ahí se derivan la indisciplina, a apatía, la dificultad de que el propio compromiso sea continuo” (2017: 39), el respeto por los otros, etcétera. La exaltación del Yo, paradójicamente, no permite la “valorar la subjetivación singular del conocimiento, sino aplastarlo de forma pasiva mediante su clonación”, situación que se ve reforzada por dispositivos de evaluación externos, que reducen los aprendizajes a la repetición de lo Mismo. Este goce mortífero de no reconocer la deuda simbólica con nuestros padres implica renunciar a la idea de que el saber puede ser amado y “convertirse en un cuerpo erótico” (2017: 45). Para la escuela que propone Recalcati, la escuela Telémaco, es indispensable reconstruir el valor de la palabra de las educadoras y educadores, de cada docente, como testimonio de la potencia vital que esta porta y que puede promover en los jóvenes el deseo de saber y la búsqueda de la propia identidad. Este encuentro pedagógico entre la palabra del docente y las jóvenes generaciones puede reemplazar la “especularidad sin pasión de los objetos tecnológicos” (2017: 44).

Sin embargo, ya señalé, en los dispositivos institucionales del INFD desde 2015 la palabra de lxs docentes no ha sido considerada, ni considerada la importancia central del vínculo docente-alumno. En su libro *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado* (2017), Puiggrós señala particularmente este enfrentamiento del neoliberalismo con lxs educadorxs y con el vínculo pedagógico docente-alumno, donde se produce justamente un “*plus* de saberes (saberes que no se saben) que puede ser determinante del futuro cultural, social y laboral de los alumnos, pero que al mismo tiempo escapa a los paquetes curriculares vendidos por empresas, a las ofertas educativas que prescinden de las escuelas y al propio currículum oficial de la institución y/o gobierno” (Puiggrós, 2017: 237).

- **Pedagogías críticas y experiencias alternativas**

Llamamos pedagogías críticas y experiencias alternativas (desde Simón Rodríguez a Paulo Freire por usar dos significantes que de alguna manera expresan a mucho otros) a aquellas vinculadas a procesos de emancipación e independencia: al indigenismo, al socialismo, al anarquismo, al feminismo, al radicalismo, al peronismo, aunque no lograran o estén logrando aún construir hegemonía ni capturar la gobernabilidad de los proyectos político-pedagógicos. Con frecuencia propusieron y desarrollaron modelos alternativos, que incluso cuando “fracasaran” -en el sentido de haber sido en apariencia olvidados, o dejados a un lado, o perseguidos, o invisibilizados-, dejaron huellas en la memoria de nuestros pueblos y nuestros maestros, maestras y profesorado, de nuestros investigadores en las universidades, en los institutos superiores de formación docente, en centros de investigación, en espacios sindicales.

#### ● **Pedagogías populares y nacionales**

La que hemos denominado antes línea ensayística comprende también a las pedagogías que Huergo llama “populares y nacionales” (2017), como la de Saúl Taborda, es decir, aquellas que se plantearon como críticas (o contrahegemónicas) del modelo de las pedagogías oficiales de matriz positivista sarmientinas (el signifiante sarmientino en sentido más racista), en cuyos postulados y prácticas es posible identificar lo que Gramsci denomina como prácticas contra hegemónicas culturales, de comunicación y educación, a partir de entender los

#### ● **Procesos de dominación, hegemonía y Comunicación/Educación**

Lo que aportan algunos teóricos de la comunicación (como Jesús Martín-Barbero, Héctor Schmucler o Armand Mattelart) no está en el sentido de reforzar la idea de que la comunicación es un proceso de dominación; más bien lo que operan es una inversión: el desafío de comprender la dominación como un proceso de comunicación (Barbero, 1998: 202)

Pero, además, las investigaciones, los ensayos y las teorías se desplazaron desde ideas que sostenían la existencia de relaciones de opresión (donde el oprimido padece al opresor, que lo oprime por la fuerza), hacia perspectivas que se interrogan de qué maneras los dominados trabajan en favor de su propia dominación, de los dominadores y de los intereses dominantes (aunque los dominados lo ignoren). Entonces se logró comprender que los procesos políticos y las relaciones de poder no podían considerarse aisladamente, sino en la trama de los procesos y las prácticas culturales; hay determinadas prácticas y procesos culturales populares que trabajan a favor del

fortalecimiento del poder de los dominadores y de las políticas de dominación; existen complicidades y seducciones que hacen que los dominados internalicen intereses que los dominan y se subyuguen con los gustos y modos de vida de los dominadores. (Huerco, 2009)

Otro aspecto que hay que considerar al definir los procesos de dominación que afectan al campo Comunicación/Educación tiene su origen en los 80 con el Consenso de Washington, y han sido muy claramente estudiados por diversxs autorxs. Para nosotros, en este punto que articula con los condicionamientos y estrategias de desarrollo y resistencia de las pedagogías emancipatorias latinoamericanas, es indispensable el conjunto de la obra de Adriana Puiggrós, que incluye no solo sus desarrollos teóricos y académicos, sino los valiosos aportes que realizó en este sentido tanto en su gestión como ministra o Directora General de Cultura y Educación en la provincia de Buenos Aires, como en tanto legisladora en los períodos 2007-2011 y 2011-2015 en particular. La creación de herramientas legales republicanas y democráticas que garanticen derechos, en sintonía con las Declaraciones de Cartagena, Colombia, ratificadas en Córdoba 2018, son parte del dispositivo de políticas públicas para enfrentar los estragos del neoliberalismo en su etapa actual. Como señala Rinesi en *18 Huellas de la Reforma Universitaria* (2018: 71), quizá el de mayor impacto en esta confrontación de proyectos políticos sea el de la reforma última de la Ley de Educación Superior 24. 521 en 2015 que le debemos a Adriana Puiggrós (justamente conocida como “Ley Puiggrós”, sancionada en noviembre de 2015 como Ley 27. 204) que sostiene “por primera vez en la historia legislativa argentina que la educación superior es un derecho universal”.

La acción política en este caso, a partir de la construcción de un sujeto político que formulara y sostuviera la demanda de plasmar ese derecho en una ley de la Nación, se inscribe en una serie de luchas del pensamiento pedagógico latinoamericano por democratizar nuestras sociedades y ofrecer alternativas al proyecto capitalista que está arrojando hoy día a una nueva generación la desesperanza respecto al futuro. Y en tal sentido, han requerido de marcos teóricos que nos han permitido reflexionar acerca de estos problemas y comprender las implicancias del neoliberalismo en los sistemas educativos latinoamericanos, al ser nuestras

economías extremadamente dependientes de los organismos de crédito internacionales, controlados por las potencias neocoloniales, mediante por ejemplo mecanismos de endeudamiento similares a los que hace más de un siglo evidenciaba Lenin. Pero además de condicionar las políticas,

[...] la distancia entre el lenguaje economicista y el lenguaje pedagógico se acortó peligrosamente. Economistas liberales de las universidades estadounidenses revivieron la antigua discusión acerca del origen e l riqueza, impactando las concepciones pedagógicas, psicopedagógicas y las político-educativas. La aseveración de que el conocimiento es el productor de riqueza al agregar valor al producto se difundió alcanzando tonos publicitarios. (Puiggrós, 2017: 233)

La caída del muro de Berlín, afirma allí Puiggrós, barrió la memoria de la teoría de la plusvalía. Y al mismo tiempo “se sumó la deshumanización del trabajador y a la descalificación de su función. Tal operación consiste en desprender del hombre el conocimiento para construir un nuevo fetiche, al servicio del ocultamiento del valor del trabajo”. (*Ibíd.*: 234) Renegando así de la herencia de John Dewey o de Horace Mann, (a quien, según nos recuerda Puiggrós, Sarmiento realmente admiraba), es posible vincular esta lógica a la que conduce a la demonización de las organizaciones de trabajadorxs, en particular, de trabajadorxs de la educación,<sup>85</sup> que ha acompañado a todos los procesos neoliberales desde los 80, pero que ha adquirido características obscenas en la actualidad,<sup>86</sup> con la expansión del mercado de la

85 Para ilustrar el desprecio por estas organizaciones, y su rechazo a habilitar espacios de diálogo y participación política que permitan elaborar consensos, en 2015 se viralizó un video de 2014 donde el actual Senador y ex ministro de Educación Esteban Bullrich, junto a Mauricio Macri, explicaba su estrategia de engaños frente a los gremios para aplicar medidas impopulares. Allí afirmaba que “hay que modificar el sistema, hay que sacudirlo y lo hemos hecho”, y explicaba que lo primero es “lanzar muchas iniciativas al mismo tiempo, porque el gremio focaliza”, de modo que “Cuando se dieron cuenta que alguna ya se implementó, van detrás de esa y avanzás con la que no habías avanzado”. Luego, “cuando el gremio focaliza, estoy develando la estrategia pero no importa porque es poco atacable igual, le abriste doce y las otras once avanzan”. Cfr. <http://www.infonews.com/nota/305935/bullrich-explico-la-estrategia-del-macrismo>

86 En este punto hay que señalar que la condición de precariedad con la que habían sido incorporados la mayoría de los y las trabajadores del PNFP, así como en el caso de otras políticas públicas implementadas durante los gobiernos de Cristina Kirchner, facilitaron en gran medida la velocidad y capacidad de desmantelamiento de las mismas. La mayoría de los trabajadores estaban contratados en calidad de monotributistas, en contratos con distintas Universidades Nacionales u organismos como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), de duración variable: seis meses, cuatro meses, en algunos casos anuales. Con solo no renovarlos, sin pagar ningún tipo de indemnización, miles de trabajadores que sostenían estas políticas fueron expulsados del estado nacional, y en muchos casos, esta situación se replicó en algunas provincias.



educación, fuertemente anudada a la idea de que el trabajo docente puede ser fácilmente reemplazado por dispositivos tecnológicos. Este enorme mercado

[...] se manifiesta actualmente sin reparos [de manera obscena, me gustaría señalar] como una compleja trama de inversiones privadas, normativas locales y nacionales, tratados internacionales, arreglos entre fundaciones privadas y establecimientos públicos y situaciones de hecho de privatización que se difunden como experiencias pedagógicas". (*Ibíd.*, 235)

Más aun, agregaría: se promueven como experiencias que se califican, mediante la incorporación del lenguaje empresarial, como "buenas prácticas" que deben reproducirse, se incorporan en los contenidos de las nuevas capacitaciones para docentes implementadas por el actual gobierno y también en los diseños curriculares.

- **Buenas prácticas**

Sobre esta categoría en particular de "buenas prácticas", quisiera señalar que

[...] el término buenas prácticas no es el más pertinente, ya que toda experiencia es un proceso único y en este caso atravesado y constituido por una relación de subjetividades y trayectorias también únicas, en tal sentido intentamos, proponemos dejar de lado el "uso" de las buenas prácticas para poder abrir caminos hacia la aplicación simplemente de "Prácticas Sociales". Una práctica social es una estructura de posibilidades de acción, surgen, cambian y mutan dentro de un proceso histórico en la vida social de una comunidad y al considerar la discapacidad como una cuestión relacional y relativa al ambiente, optamos y proponemos dejar de lado las "buenas prácticas" porque en definitiva es como seguir poniendo etiquetas y marcando líneas divisorias entre ellos y nosotros. De esta forma superamos el dualismo cartesiano de buenas/malas prácticas (Katz, S. y Chiani, L, 2015)

Es por ello que preferimos hablar de

- **Prácticas institucionales en lugar de buenas prácticas**

ya que nos resulta la más adecuada a los fines de objetivar aquellos dispositivos que se integran, entre otros elementos, por prácticas sociales, institucionales y educativas comunitarias. Para ello hay que considerar que entendemos como

- **Prácticas**

Siguiendo a Wenger, se entiende como alusión a "lo que se dice y a lo que se calla, a lo que se presenta y a lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los roles, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. (Minzi, Viviana, 2010: 44)

Pero también todo lo que se da por sentado, se sugiere, se calla, subyace, es decir, no hay que olvidar el carácter social, conflictivo, negociado de toda práctica y, en consecuencia, de todo eso que es tácito en las diversas prácticas de nuestras vidas.

### ● **Pensamiento pedagógico latinoamericano**

No se define acá acordonado por las vallas de lo disciplinar o las tradiciones más instaladas en la academia, que lo ligan a la pedagogía en un sentido institucionalizado, sino que incluye aquellas ideas, corrientes intelectuales, referentes del campo cultural, comunicacional y educativo en sentido amplio y más allá de los límites de los espacios educativos formales o legitimados en las tradiciones oficiales. Incluso, aquello que fue excluido del campo Comunicación/Educación en las etapas de avance de gobiernos autoritarios, antidemocráticos, antipopulares y/o neoliberales, como por ejemplo :

- Las tradiciones ligadas a la Teología de la Liberación y el Movimiento de Sacerdotes Tercermundistas.
- ☒ - Expresiones y contenidos de las culturas, expresiones artísticas y estéticas latinoamericanas populares, alternativas o, sencillamente, excluidas de los sistemas educativos.
- El pensamiento ambientalista y crítico de las pedagogías globalizantes ligadas al modelo de explotación y producción capitalista. Como sugiere Carlos Alberto Torres, desde lo que nosotros podemos llamar una epistemología desde este sur:

[...] una prospectiva pedagógica que une nuestras mejores tradiciones con el sueño de un futuro que logre trascender el escenario de profundización de las desigualdades del modelo capitalista globalizado para imaginar y trabajar en pos de un sujeto pedagógico que recupere la idea de “planetarización” (Torres), es decir, de la condición planetaria de la humanidad, de la Tierra como organismo vivo, de una eco pedagogía que favorezca una praxis eco político-pedagógica, y la enseñanza en un marco de mayor justicia social para cambiar el mundo mediante la formación en una ciudadanía multicultural que reconozca las otredades y antagonice con la hegemonía de sujeto pasivo (o bien un objeto) que se limita a consumir lo que el sistema traga, digiere y escupe. (Rogovsky, 2019)

- A Marechal (debido a su rol de funcionario educativo durante el primer gobierno peronista); a Walsh y a Oesterheld, insuficientemente reconocidos en los campos literarios en la educación formal de los docentes por sus vínculos con el peronismo combativo y su condición de víctimas del Terrorismo de Estado.
- A las tradiciones indigenistas (como la experiencia de Warisata, en Bolivia, en la escritura de Elizardo Pérez) o bien, al proyecto político pedagógico y editorial de la

revista Amauta, de Mariátegui, que irá del comunismo a una especie de socialismo peruano en clave latinoamericanista.

- Del mismo modo ha ocurrido con posicionamientos y textos (ignorados, invisibilizados o directamente, censurados) de Adriana Puiggrós y la perspectiva de las Alternativas Pedagógicas para América Latina (Appeal).
- Todos los anteriores significantes recuperados en todas o en algunas de las versiones de PPL, y finalmente utilizados como razones para la censura o eliminación del módulo.

Se lo entiende, además, desde la perspectiva Comunicación/Educación en un sentido amplio de límites flexibles. Se puede definir como

[...] la reflexión sobre el devenir histórico del subcontinente, una postura materialista que apela a la consideración de la modernidad con respecto a las condiciones materiales de existencia particulares, y con miras a un estado de cosas social más justo y racional. La modernidad es pensada y criticada con respecto a su papel humanista para la autodeterminación de los individuos y ubicada en el contexto para su correspondencia con las características propias del proceso histórico regional. Al ser ubicado el concepto de modernidad en las condiciones sociales concretas de América Latina, este deviene en instrumento de reflexión crítica para el develamiento de sus contradicciones y para la generación de cambios sustanciales en las relaciones de dominio establecidas por la historia particular de colonización y capitalismo dependiente”.(Puerta, Simón, 2017).

Sigo en este derrotero, además, las huellas trazadas por las escrituras de Adriana Puiggrós, al considerar que

al campo de las humanidades y las ciencias sociales de la segunda mitad del siglo XX y a la práctica de la escritura como soporte en el que se modulan ideas y visiones del mundo. Adriana Puiggrós, la pedagoga argentina cuyo itinerario intelectual queremos explorar aquí, constituye un exponente de la generación que participa activamente en los imaginarios de cambio revolucionario de los años sesenta y setenta y que contribuyó con sus textos a la renovación de las visiones sobre la educación nacional y latinoamericana” (Carli, 2016)

## ● **Sociedad de la transparencia**

Byung Chul-Han define así a la sociedad donde las cosas “abandonan cualquier negatividad, cuando se alisan y allanan, cuando se insertan sin resistencia en el torrente liso del capital, la comunicación y la información. Las acciones se tornan transparentes cuando se hacen operacionales, cuando se someten a los procesos de cálculo, dirección y control”. (Byung-Chul Han, 2013:12). Por un lado, en el discurso político público predomina justamente el discurso de la transparencia, ligado a la condición del derecho al acceso a la información gubernamental y la

libertad de difundirla -por cualquiera que tenga el poder y la accesibilidad suficientes, en un mundo donde la casi totalidad de los contenidos que circulan en las redes latinoamericanas pasan por servidores estadounidenses- como medio para supuestamente controlar al poder político y reducir de este modo la corrupción, que aparece como ligada a este exclusivamente, sin que intervenga en esta discursividad una crítica hacia otros poderes no democráticos, como el de las empresas y fundaciones privadas de intensa actividad en el ámbito de la gobernanza.

Lo que subyace en el fondo de la sociedad de la transparencia es una positividad que niega la alteridad, la singularidad de la palabra humana, justamente lo que nos hace distintos y únicos, aunque al mismo tiempo sea el lenguaje lo que nos condicione casi por completo. Hay un *casi*, ¿y acaso no habita allí lo que no puede ser visto por otros, ni vigilado, ni castigado, la reserva de libertad y autonomía? En este “infierno de lo igual”, han reivindicado ideas como las Georg Simmel, al marcar que no nos basta con una determinada proporción de verdad y de error como base de nuestras vidas, sino que también es necesaria cierta oscuridad.

Esto lo observamos en general en el discurso de la Alianza Cambiemos frente a los dispositivos que acá analizamos, cuando por ejemplo se asocia la calidad educativa -también en el dispositivo PNFP- a la utilización “eficiente” de bases de datos con información que permita controlar y auditar el uso de los recursos económicos desde una perspectiva donde todo puede y debe ser medido como mercancía, pero al mismo tiempo se desestiman de las evaluaciones y argumentaciones las palabras y evaluaciones de lxs propixs participantes, lxs docentes en este caso. Como si transparentar significa recolectar y publicar datos de tipo instrumentales, y desestimar cualquier otra consideración. En este sentido el uso de dispositivos TIC en una plataforma virtual puede ser una aliada de esta posición instrumental, ya que es posible medir y controlar cuántos click hace un usuario como si fuera un cliente, un consumidor y no alguien que está estudiando (una modalidad que requiere otra vinculación con el uso del tiempo y las prácticas de navegación en una plataforma, por ejemplo); además, cuánto tiempo permanece un/a/e trabajador/a/e (coordinadorxs, contenidistas, tutorxs) o lxs estudiantes dentro del aula

virtual, aunque ello no necesariamente pueda vincularse a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que no son mensurables por medio de algoritmos ni mejorables con la implementación de dispositivos de vigilancia, control y punición.

Estas herramientas pueden ser muy útiles a la hora de hacer el seguimiento de determinados procesos administrativos, por ejemplo, que son imprescindibles en los sistemas educativos formales. Y también de otras cuestiones de diagnóstico, planificación y didácticas que permiten, por caso, hacer un seguimiento de trayectorias individuales, una categoría muy diferente a la de control: si ingresó al aula virtual o hay que reforzar la convocatoria, si completó en tiempo y forma los trabajos y evaluaciones; también pueden facilitar la tarea de los tutores docentes para la carga de las clasificaciones como ocurre en sistemas ya muy instalados en la educación superior argentina (como por ejemplo el SIU, que utilizan las Universidades Nacionales). Sin embargo, cualquier docente con experiencia sabe que la valoración que se haga del cumplimiento de los plazos de entrega o la asistencia (presencial o virtual), por ejemplo, es subjetiva y contingente, y muchos priorizan otras cuestiones. Un/x alumnx puede haber faltado a más del 20 por ciento permitido por razones justificadas o no por la normativa, y sin embargo haber hecho un buen recorrido de aprendizaje, mientras que otro puede resultar evaluado por estos dispositivos con un recorrido “perfecto”, sin que haya tenido aprendizajes significativos.<sup>87</sup> De hecho, la experiencia colectiva de los equipos docentes en el PNFP tiene mucho para aportar en este sentido, al conjunto de las políticas educativas, tema que es retomado en algunas de las entrevistas de la Parte III.

Por otra parte, cada docente y equipos pone en juego un grado de autonomía y subjetividad al evaluar, que hace a la condición humana y situada de los aprendizajes, a los saberes de la experiencia y el trabajo docente. En el caso del PPL en el PNFP, la mayoría de los equipos consideraban a diario y a primera hora, mediante diversos medios de comunicación

<sup>87</sup> Dependerá también del valor que se le otorgue al acuerdo de las partes respecto a las normas de convivencia (la asistencia, por ejemplo) y si se considera este aspecto como parte de una ética de la enseñanza en determinado trayecto formativo y contexto, y de múltiples otras cuestiones que tienen que ver con las condiciones de vida, las posibilidades socio económicas, climáticas, institucionales, de salud, edilicias, entre otras.

interna dentro y fuera de la plataforma -*Whatsapp*, Grupos de *Facebook*, correos internos en la plataforma, correo de *Gmail* u otros- cuestiones completamente externas al dispositivo que afectan el trabajo áulico, como por ejemplo, situaciones climáticas que podrían haber dejado a regiones enteras o localidades sin conectividad por varios días.

El dispositivo no era sencillo y muchas veces los plazos corrían en la plataforma al margen de estas contingencias, en un territorio complejo y diverso de 24 provincias con cursadas masivas y federales. En las aulas convivían cursantes de diversa procedencia, de modo que si alguno había sufrido inundaciones, por ejemplo, o nevadas, que afectaban la conectividad, o conflictos que propiciaban huelgas con presencia en las calles, otrxs compañerxs de aula seguían adelante sin problemas, lo cual arrojaba como dato “transparente” que algunxs habían cumplido con los plazos establecidos para entregar trabajos y otrxs ni siquiera habían ingresado a la plataforma para ver la clase nueva publicada. Un dispositivo gobernado desde la subjetividad instrumental y que considere la experiencia de prácticas de trabajo en entornos virtuales de quienes viven y trabajan en la CABA no puede alojar estos diversos modos de estar siendo en las aulas.

En el caso de PPL, debido a que eso formaba parte además del sentido de la perspectiva filosófico pedagógico asumida, los equipos convivían en la tensión entre tratar de conocer y considerar las diversas situaciones de lxs estudiantes, y las posibilidades técnicas de la plataforma, mediante, por ejemplo, un diálogo permanente con los equipos de áreas Web del INFD cuando ocurrían estos problemas. No siempre era posible modificar aspectos técnicos de la plataforma, pero nunca se le dio prioridad en PPL a la razón tecnocrática y esta posición no estuvo libre de conflictos, pero tampoco de aprendizajes de todos los equipos que articulaban. Cualquier tecnología que termine imponiéndose por encima de las decisiones docentes puede clausurar las posibilidades de una enseñanza de calidad, si no se utiliza con un criterio pedagógico razonable.

- **Subjetividad**

Jorge Alemán sostiene que

Una definición muy general sería entenderla como la manera en que podemos concebirnos a nosotros mismos, organizarnos en un sistema de representaciones con respecto a nosotros, a la relación con los otros y a un estado social de cómo deberían ser las cosas. Entiendo por subjetividad un conjunto de conductas, mandatos, deberes, percepciones de la realidad, construcciones éticas y estéticas que están determinadas por una cantidad de dispositivos que muchas veces son imperceptibles y cuyo funcionamiento tampoco es evidente porque contamina de una manera muy sutil todo esto que podríamos llamar subjetividad. (Alemán, 2018)

### ● **Subjetividad neoliberal y evaluación**

Yo tengo establecida desde hace mucho una diferencia con respecto a esto: el neoliberalismo se ha revelado como una gran fábrica de subjetividad que tiene un momento privilegiado en las narrativas de autorrealización personal como la autoayuda, las distintas formas de terapia, pero luego tiene otro aspecto más riguroso que son sistemas de evaluación que comienzan desde la infancia en donde desde muy temprano cualquier niño se puede equivocar y quedar segregado bajo las condiciones del diagnóstico. Es un sistema de la evaluación que lo va a conducir a un determinado tipo de etiqueta. Es decir, son mucho factores heterogéneos los que se encuentran bajo la palabra subjetividad. Están, por ejemplo, los mandatos del ser feliz pero a la vez los mandatos que te endeudan. Grandes promesas de felicidad en el futuro pero para los cuales uno nunca da la talla (Alemán, *Ibídem*).

### ● **Sujetos, subjetividad y dispositivos**

Durante la propia escritura surge la necesidad de problematizar nuestro propio marco y categorías, incluso a nuestros propios referentes. Para pensar la categoría de subjetividad es indispensable considerar qué es un sujeto, tema central cuando pensamos los sentidos de educar, como formación de sujetos, y de comunicar, como construcción social de sentidos a partir de cierto tipo de sujetos y subjetividades. El psicoanalista argentino Jorge Alemán, en quien ya nos hemos referenciado en otras categorías, polemiza con la postura de Byung Chul-Han y Franco Berardi, a partir de la definición foucaultiana de dispositivo que ellos emplean -y nosotros también- y que es además una noción muy presente en el discurso actual de la izquierda

Llega un momento en que no hay ontológicamente posibilidad de distinguir qué hay en nosotros que no sea una mercancía. Entonces, si bien Lacan no habló nunca de lo inapropiable, es evidente que el nacimiento del psicoanálisis, la teoría del sujeto, es precisamente la demostración -y no porque el sujeto sea realmente alguien que no esté atravesado por cuestiones también terribles- de que no está todo producido desde los dispositivos. [Alemán, 2018]

También analiza lo que comunica

los dispositivos producidos por el poder y el propio sujeto. Es decir, le doy la bienvenida a la separación entre subjetividad y sujeto, siempre y cuando pensemos que ambas cosas están absolutamente comprometidas, tienen vasos comunicantes muy serios establecidos e incluso, en muchos casos, relaciones indecibles. Porque no es que hay un sujeto que está como si fuera un papel en blanco y viene el poder y lo escribe. No, es todo mucho más complejo: los dispositivos del poder toman aspectos que hay en el sujeto, que están en su propia constitución, en su propia estructura, y trabajan sobre ello. Entonces, este es el problema. Sería muy fácil decir “el sujeto es un producto de los medios de comunicación”, pero no es así. En todo caso, los medios ya están hechos de acuerdo con ciertas estructuras fantasmáticas que están en el sujeto, en su propia constitución. De lo contrario, no tendrían la eficacia que tienen. Si no fuera por la condición sexuada, mortal y hablante del sujeto, los medios de comunicación tendrían muy escasas posibilidades, al igual que los distintos dispositivos de poder. Entonces, en realidad, ahí el problema es que una vez que está establecida la diferencia –que a mí me parece que resuelve metodológicamente muchas confusiones, porque si no todo el tiempo es la historia del poder y esto implica, como señalaron ustedes en una pregunta, regalarle al mismo toda la constitución del sujeto– hay que pensar los vasos comunicantes.

[...] Mi hipótesis es que el sujeto llega, lo digo con una metáfora salvaje, una fracción de segundo antes a la lengua que el poder la construya. Es decir, si no fuera que el sujeto surge en un lugar que es el lenguaje -y no el poder- no podría haber ni relación con los legados históricos, con las herencias simbólicas ni con los proyectos políticos. Habría, en mi terminología, “crimen perfecto”.

### ● Subjetividades, dispositivos y política

Pero, si los dispositivos neoliberales producen y están produciendo incesantemente un tipo de subjetividad en sujetos desempoderados, sin ningún grado de autonomía o libertad -si ya, como soñaba Margaret Thatcher, la economía como método ha conquistado las almas- ¿qué posibilidades quedan de transformar el orden injusto de las cosas del mundo? Y, aun más, ¿cuál sería el sentido de educar? Para ello, bastaría con acatar lo que promueve la lógica reproductivista, en lugar de educar: entrenar.

En lugar de formar docentes, reemplazarlos paulatinamente por dispositivos tecnológicos que pongan a circular datos e información, sin necesidad de promover un pensamiento que se permita y se habilite a preguntarse: ¿qué datos, qué información? ¿Quiénes son los dueños de los datos, -sobre todo los biométricos-, las aplicaciones que utilizamos a diario? ¿Cómo circulan, por qué mediciones me llegan? ¿Cómo nos afectan? ¿Quién los controla? ¿Por qué los ricos se protegen de participar de la Big Data, incluso, rechazan el uso de los teléfonos inteligentes, mientras el sistema educativo argentino formal avanza en la incorporación de estos dispositivos sin proponer una crítica que permita analizar los alcances del hackeo de seres humanos que



muchos intelectuales están señalando? Adoctrinar, producir androides, como en las metáforas fantásticas o no tan fantástica que imaginó Philip Dick en los 50, que retornan en las narrativas de la ciencia ficción contemporánea una y otra vez.

Alemán (2016), al debatir con foucaultianos como Chul-Han, a quienes les atribuye el error de analizar las nuevas producciones de subjetividad, afirma que:

[...] pura y exclusivamente en términos históricos, son nombradas como (Laval y Dardot las han estudiado exhaustivamente) los emprendedores de sí, la fábrica del hombre endeudado, la nuda vida que ha sido mencionada, en fin, todas son figuras que podríamos decir que tienen un dispositivo detrás. Es el nuevo malestar, propio del capitalismo, de rendimiento y goce, donde la sexualidad, el trabajo y el deporte han hecho una amalgama en la que el sujeto está todo el tiempo más allá de sus propias posibilidades, mucho más allá de lo que es posible para él sostener; es un rendimiento que lo lleva siempre a una lógica de “gestión empresarial” de la relación consigo mismo y con los otros. De esta lógica no están exentos los asesinos, terroristas, como lo muestran las declaraciones de uno de los jóvenes a la salida del atentado a Charlie Hebdo: “a nosotros nos financian”, como si fueran miembros de una franquicia.

En esta línea, hace un señalamiento muy interesante al introducir una categoría que nos resulta muy pertinente para pensar los procesos de producción de subjetividades docentes, cuyas huellas encontramos en los discursos textuales y experiencia de la práctica en el PPL en el PNFP que nos tocó transitar, y que resulta de distinguir también la categoría

- **Sujeto como algo distinto a subjetividad y el “in-empleado estructural” y el goce**

Entre estas producciones de la subjetividad, que deben ser diferenciadas del sujeto por una razón clave, una que es muy importante, además de “el emprendedor, el deudor, la nuda vida”, que es el “in-empleado estructural”.

Se ha roto la relación establecida por Marx entre el capital y el trabajo, y ya no se explota al trabajador para extraer plusvalía, sino que más bien se lo condena a producir plus de goce. Esta es, para mí, la verdadera conclusión del discurso capitalista. No se trata de un desempleado, porque un desempleado es alguien que puede volver a ser empleado. Se trata de una nueva forma de explotación que genera un in-empleado que no produce plusvalía en la relación capital-trabajo pero sí produce plus de goce. Eso sí tiene que ser reclutado. En Latinoamérica lo recluta el narcotráfico y en Europa, y en algún momento en Latinoamérica, lo van a reclutar estas nuevas formas de terrorismo que imprimen un orden y le dan una estructura y un soporte a aquel que, evidentemente, como es un in-empleado estructural, abocado a la producción del plus de goce, no tiene lugar.[...] (Alemán, *Ibíd.*)

- **Odio al goce del otro**

Hay que entender también que si el discurso capitalista es un rechazo del amor, el odio cobra una dimensión distinta y que la fórmula que hemos empleado, por ejemplo para pensar el racismo: “es el odio al goce del Otro”, hay que llevarla aún más lejos.

La mala persona actual es aquella que es capaz de destruirse a sí misma para provocarle un perjuicio al Otro.

No es el egoísta, no es el individualista narcisista, es aquel que está preparado para

destruirse a sí mismo con tal de producir el infortunio de los demás. Este fenómeno que, evidentemente, está concentrado en las formas del terrorismo, creo que va a extenderse cada vez más.

[...] El problema es el que está interesado en el mal de los otros, y que lo está de tal modo que es capaz de hacerse mucho daño con tal de que los otros se perjudiquen, con tal de que los otros pierdan finalmente lo que deben perder. Creo que esto se va a extender de una manera novedosa, por eso considero muy importante pensar lo que es inapropiable para el discurso capitalista.

En este punto tenemos que señalar algo que advertimos a largo de la experiencia y recuperamos en algunas entrevistas realizadas para esta investigación (como en el caso de las entrevistas a García Laval y Manacorda): encontramos que muchos docentes que valoraban muy positivamente la institución del PNFP, y del propio módulo PPL, rechazaban algunos aspectos que esta categoría de odio al goce del Otro que señala Alemán nos permite abordar. Por ejemplo, cuando en el Postítulo de Especialización Docente en Políticas Socioeducativas, una de las más numerosas, admitieron como cursantes a trabajadorxs de espacios educativos no formales que no reunían la condición de “docentes en ejercicio” (requisito para el conjunto del PNFP), a pesar de que se trataba de una Especialización que trabajaba de manera cotidiana con estos actores y que, al mismo tiempo, ellos formaban un número muy reducido. Esta admisión del Otro no afectaba los cupos ni las condiciones de los cursantes regulares, y sin embargo, generó algunas situaciones de malestar. El derecho a la formación, en muchos casos, no era bien recibido si las fronteras de sus destinatarios perdían la condición de cierta exclusividad con relación a la identidad docente concebida de una determinada manera únicamente.

#### Discurso del amo, hegemonía y política

Se trata de separar al discurso del amo del mercado. A eso lo denomino “hegemonía”, un discurso del amo organizado por la política y no por el mercado.

El problema está, a partir de esta mutación del neoliberalismo en su producción de subjetividad, en ver qué lugar es inalcanzable en esa producción, a qué lugar no puede acceder este dispositivo de rendimiento y goce que se expande transversalmente por todos los lazos sociales.

Ahí considero que es muy importante pensar todos los elementos que abrió la enseñanza de Lacan, precisamente para mostrar que son inapropiables para el discurso capitalista, porque son elementos que, si bien definen una singularidad irreductible, es a la vez lo que tenemos en común. No es lo universal pero sí es lo común. [...]

Este es el camino que conduce, para mí, a pensar y a considerar todo lo que puede ser inapropiable. Esto es lo que considero que puede ofrecer el psicoanálisis, ahora que ya sabemos que no hay exterior al discurso capitalista, y que ha deshecho las oposiciones civilización-barbarie,

democracia-terrorismo. Todas esas oposiciones nos atraviesan, las ponemos en funcionamiento, pero sabemos que son insuficientes para lo que se está gestando, porque la circularidad es eso que permite que las oposiciones ya no sean operativas, al ser circular el movimiento. Por eso para mí la dimensión de lo inapropiable puede ser el camino a reconducir una nueva manera de pensar, y creo que el psicoanálisis de Lacan y su crítica, la que surgió después del 68 cuando él empezó a pensar que verdaderamente no nos dominaban personas ni Estados ni hombres poderosos, sino un determinado tipo de estructuras –cuando radicalizó su anti-humanismo–, me parece clave para pensar una posibilidad de lo inapropiable. (*Ibídem*)

## **II. 5) El último aporte de Jorge Huergo al dispositivo nacional de formación docente en clave Comunicación/Educación**

En la actualidad, en cada una de las maestrías y profesoras que quizá no leyeron a Barbero ni conocen las teorías de Francisco Gutiérrez es posible reconocer algunos *saberes del enseñar* vinculados a las perspectivas de comunicación/educación, que las políticas del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y luego, el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela” (PNFP) comenzaron a *reconocer* como parte del capital simbólico colectivo de la educación argentina.<sup>88</sup> Sin duda en este reconocimiento Jorge Huergo jugó un rol muy importante, tanto por los antecedentes del trabajo que coordinó en los diseños curriculares para la formación docente en la provincia de Buenos Aires, entre 2005 y 2007, como en la incorporación de pensamiento político y pedagógico latinoamericano en los seminarios del INFD que fueron la base para el módulo de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL).<sup>89</sup>

88 Para una lectura en clave cronológica, se recomienda ver en la sección de Anexos el apartado de Cronología y Personajes Principales.

89 La inscripción a este Seminario tenía carácter voluntario, además, no otorgaba puntaje y solo se entregaba un certificado de cursada emitido por el área de Políticas estudiantiles del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Sin embargo, cuatrimestre tras cuatrimestre, más de 700 estudiantes de ISFD y docentes ya en ejercicio, tanto en universidades públicas como en ISFD- se inscribían, lo que ponía en evidencia la necesidad de incorporar estos contenidos a los currículos oficiales. Por otra parte, las estrategias de implementación y difusión para invitar a la inscripción eran de mucho menor alcance de lo que más adelante desarrollará el PNFP, un programa masivo, federal y sostenido mediante acuerdos paritarios y resoluciones del CFE. Sin embargo, tanto el Seminario de PPL como los otros cinco que configuraron esas primeras experiencias en la modalidad virtual -que luego se ampliarían- conformaron lo que Adriana Puiggrós denomina “saberes del trabajo”, y permitieron a los equipos docentes (Autor, Coordinadora de Tutores, tutorxs) así como a los equipos encargados del soporte técnico (Webmaster, editorxs) diseñar las adecuaciones necesarias de las herramientas digitales en la plataforma, además de conocerse y establecer vínculos pedagógicos productivos, que, si bien no estuvieron exentos de tensiones en los comienzos, fueron una base sobre la cual se construyeron luego otros andamiajes para la implementación del PNFP.

Muchas herramientas didácticas digitales que habían sido utilizadas en esa etapa debieron ser dejadas de lado por problemas diversos, que tienen su raíz en la transformación que implica en todos los órdenes, incluso el legal, el desarrollo de políticas públicas institucionales de semejante amplitud y alcance en nuevos entornos: desde cuestiones vinculadas a la propiedad intelectual, derechos de autor o los límites de la masividad para su uso gratuito (por ejemplo, algunas herramientas para la confección colaborativa on

Estos educadores son protagonistas de diversos modos de hacer escuela, que reconocen (en algunos casos padecen, en otros disfrutan, en la mayoría, posiblemente ambas cosas) la complejidad de educar en el mundo contemporáneo. Son conscientes de que su práctica, su tarea, se produce en un campo donde la deslocalización y desterritorialización del conocimiento que analizaba Barbero hace unos años (2009) son parte del cotidiano, incluso, muchos se han formado ya en este modelo; están al tanto del impacto que las tecnologías de la comunicación tienen en los modos de enseñar y aprender, en los modos de construir subjetividades donde la mediación pedagógica se resignifica. Lo son, a pesar de que se escucha con frecuencia como comunicadores mediáticos, e incluso autoridades gubernamentales, se refieren a maestrxs y profesorxs a partir de prejuicios que hablan del desconocimiento del estar siendo docentes en la Argentina actual. Incluso lo hacen de manera estigmatizante -salvo en tiempos de campañas electorales-, basados en herramientas pseudo científicas, en supuestos resultados de dispositivos de evaluación externos, no situados, o discursos del sentido común no científicos, lejos de los territorios materiales y simbólicos donde se desarrollan día a día miles de actividades de enseñanza y aprendizaje, que implican a cerca de un millón cuatrocientos mil docentes y casi trece millones de niñxs, adolescentes, jóvenes, adultxs, adultxs mayores.<sup>90</sup> ¿Por qué ocurre esto? Una primera hipótesis, ya esbozada en páginas anteriores, es que tal vez son precisamente estos discursos elaborados (a la vez que configuran) por un sujeto político que no ha transitado nunca la escuela pública y sus enunciados parten de los imaginarios y supuestos de sus propios

line de Líneas de tiempo); otras, debido a que no dieron los resultados de aprendizaje esperados en este módulo, pero fueron aprovechados en otros (la elaboración y uso colectivo, por ejemplo, de mapas,) y asimismo los errores de cada cuatrimestre pudieron permitir elaborar diagnósticos más precisos para mejorar la elaboración de los circuitos de escritura de los contenidos (la pre edición, la edición, la publicación digital en determinados formatos, el trabajo colaborativo y virtual de profesionales que no se conocen y residen en distintas provincias); la mejora en la provisión de computadoras por parte de otros programas de políticas públicas, como el Conectar Igualdad, los avances en materia de conectividad, no fueron desde ya temas menores ni homogéneos en el mapa federal. Por su parte, el equipo que había trabajado con Huergo ya contaba con experiencia en el uso de lenguajes en entornos virtuales, y la incorporación de imágenes, videos, y otros materiales provenientes de sitios autorizados, oficiales o producciones *ad hoc* del propio INFD, con fragmentos de documentales, entrevistas a especialistas, música, herramientas TIC, entre otras.

90 12.734.813 es el total de alumnxs de la Educación común según el Fuente: Relevamiento Anual 2011 a 2017, DIEE, MECCyT. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2017\\_final.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2017_final.pdf)

habitus y matrices ideológicas. La formación de ciertos cuadros de la conducción actual del gobierno, en particular del sistema educativo nacional, ha transcurrido en instituciones privadas extranjeras, o instituciones de elite nacionales, lo cual posiblemente impacte en gran medida en sus discursos y prácticas comunicativas, en el diseño de las políticas públicas y, sobre todo, en el proyecto político para la formación docente, que es un componente estratégico de la educación pública. El saber popular suele decir que es difícil querer lo que no se conoce.

### ● Educación pública

Cuando acá se dice educación pública, se entiende en un sentido amplio: con referencia a todas las instituciones educativas formales (de gestión estatal y de gestión privada); desde el Nivel Inicial al Nivel Superior, de las diversas modalidades que configuran nuestro sistema federal, e incluyendo en esta denominación a la educación superior universitaria. Por su parte, si se tiene en cuenta el antecedente del llamado “Seminario de Huergo”, hay que tener en cuenta que la incorporación de la perspectiva Comunicación/Educación -y de equipos de formadorxs provenientes del campo comunicacional- a un programa masivo y federal de semejante impacto no podía darse sin tensiones, sin reactualizar debates respecto a la cuestión disciplinar y epistemológica, tanto hacia el interior del campo educativo como hacia otras externalidades.<sup>91</sup> Del mismo modo que algunas perspectivas de la educación superior universitaria tienden a invisibilizar los aportes de la formación docente que se desarrolla en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en las provincias, -tema que se aborda en la entrevista a María

91 En este sentido es interesante recuperar algunas definiciones de Wikipedia: “La educación de la Argentina, en instituciones del Estado, es gratuita en los niveles inicial, primario, secundario y terciario así como en las carreras de grado de nivel universitario (no así para los posgrados). La educación privada es remunerada, aunque en algunos casos (especialmente en establecimientos primarios y secundarios) cuentan con subsidios del Estado para soportar sus costos. *Según estudios de la Unesco, la educación en Argentina garantiza igualdad al poseer características institucionales que impiden la mercantilización de la educación, así como la de Finlandia tiene características que favorecen la educación en población multiétnica y enseñanza especial, la educación de la Argentina favorece la equidad.* [el subrayado es mío]. [...] El sistema educativo nacional está integrado por los servicios educativos de gestión estatal y privada, gestión cooperativa y gestión social, de todas las jurisdicciones del país, en todos los niveles, ciclos y modalidades de la educación. [...] En Argentina hay diversos cursos de posgrado, según la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) estos están divididos en especializaciones, maestrías y doctorados los cuales pueden ser presenciales, semipresenciales o carreras a distancia”.

Verónica Piovani- otras corrientes han luchado para articular la educación superior universitaria y terciaria, llamada antes “no-universitaria”, definición negativa muy resistida por el propio Huergo como se señaló. No hace falta abundar acá en las implicancias de semejante carga semántica. Por mencionar solo algunos ejemplos, algunas pistas del impacto que tuvo la incorporación de esta perspectiva huerguiana, y sus resignificaciones y reformulaciones propiciadas por el equipo que él había formado, se hacen más relevantes al considerar la velocidad y prioridad que le dieron las nuevas autoridades a la urgencia de eliminarlas del PNFP.

## **II. 6) ¿Cuál es el aporte de esta tesis al campo comunicación?**

Hemos señalado, tanto en la Introducción como en otros apartados -ver en particular el punto de Consideraciones teórico metodológicas- que en los últimos años las investigaciones académicas, y las prácticas institucionales formales e informales han avanzado hacia la consolidación del campo Comunicación/Educación, estratégico dentro del campo más amplio de la comunicación y la investigación en éste, que supone “focalizar la mirada en los procesos simbólicos, a los cuales muchas veces los investigadores llamamos ‘de negociación de sentido’”. (Murolo, 2014: 10). De modo que si hemos podido observar los procesos simbólicos y la afectación de subjetividades docentes en una política pública que entendemos como un dispositivo de Comunicación/Educación, creemos haber podido aportar en este sentido al campo comunicacional. Al mismo tiempo, recuperar los saberes colectivos construidos durante el recorrido en el Doctorado en Comunicación en la FPyCS supone recuperar también lecturas, producciones de colegas y compañerxs del Doctorado, aportes y definiciones de los trayectos formativos y autorxs allí propuestos para darle mayor dinamismo y vitalidad (en el sentido de potencia) al campo comunicación y a todo este trabajo de tesis que busca constantemente revisar, recuperar esas (otras) voces para ponerlas a disposición de esxs otrxs estudiantes. En el Programa del seminario “Aproximaciones al campo comunicacional: comunicación, cultura y poder”, dictado en el Doctorado en 2017, Pablo Bilyk señala en tal sentido

La palabra clave del campo comunicacional es la de producción. Somos sujetos constituidos en la trama simbólica, somos símbolos y esos son nuestros códigos de funcionamiento. No se trata de saber “¿cómo funciona el fenómeno comunicacional?” –es tan diverso, caótico y multicausal que cualquier intento por definirlo será un ejercicio autoritario de amputación. Se trata de producir hipótesis, recorridos, preguntas, equívocos, callejones sin salida escaleras para escapar de ellos. Producir críticamente es sumar a la trama, densificar las discusiones. Producir es transformar, formar parte activa de la trama simbólica. La academia obsoleta se ocupa de poner límites, de levantar muros y obstáculos. La imagen del campo minado lo define. Nosotros nos encontramos recorriendo ese camino, transitarlo para lograr objetivos pequeños que se hilvanan con las grandes preguntas. La conexión entre lo micro y lo macro, ese será nuestro camino de producción. (Bilyk, 2016)

## **II. 6) a. Llevar el fuego**

Pero aquí conviene hacer otra aclaración, que vale para esta escriba como para casi todos los entrevistadxs que elegimos, por su condición de educadorxs. Como si al pensarme como investigadora no pudiera ni quisiera eludir mi condición de docente, que es en cierta forma la condición de intérprete, y es de algún modo una argucia en favor de nuestro intereses en ese aspecto, como menciona la cita de Derrida incorporada más arriba como paratexto. No creo que sea posible, o tal vez no sea deseable, abandonar la posición de educadores al investigar: “La propia palabra que entra en la enseñanza deja de ser nuestra, porque genera efectos que la alejan paradójicamente de nosotros. Por tanto la transmisión implica siempre la dimensión del don. Llevar la palabra es llevar el fuego. De eso y no de otra cosa está hecho el cuerpo de un libro y una voz”, señala el psicoanalista Massimo Recalcati (2017: 125). Pero, a su vez, continúa, “Para que el don de la palabra sea posible, todo maestro debe renunciar al saber ya sabido, debe convertir lo ya sabido, lo ya conocido, la memoria que preserva el saber ya adquirido, en nuevo una y otra vez, en renovado”. (Recalcati, 2017: 125)

Por último, animada por este fuego que incluso en tiempo de invierno gélido neoliberal calientan los cuerpos y las almas de quienes pensamos la educación como herramienta de transformación política y de reconocimiento, me atrevo a esbozar una enumeración de otros posibles aportes, en una trama que incluye también cuestiones del campo cultural íntimamente vinculados a la Comunicación/Educación, como derivas de este mismo trabajo:

- en primer lugar, *el de la relación que tienen las prácticas editoriales (entendidas en*

*sentido amplio, incluyendo soportes y formatos tradicionales y los digitales y sus derivas), y las viejas y nuevas alfabetizaciones que se requieren en la educación hoy, en el contexto de la transformación de la sociedad de la comunicación y la información. Es decir, su impacto en los modos de construcción de los sentidos (objeto de la comunicación), de circulación de los discursos y los textos, de construcción de lectorxs y prácticas de lectura y escritura que atraviesan a las instituciones educativas argentinas en los diversos niveles y modalidades de enseñanza. Si bien esto es algo muy amplio, nuestro aporte se enfoca en un aspecto que consideramos estratégico: el de la formación de lxs docentes.*

- En segundo lugar, creo que podríamos aportar para pensar *la Comunicación/Educación como dimensiones transversales de la formación docente, interdisciplinar* -sobre la base de considerar al docente como un intelectual y productor de saberes-, que, su vez, reproduce, modifica y/o brinda herramientas de enseñanza y aprendizaje que habilitan la formación de un sujeto pedagógico crítico. Es decir, al observar cómo impactan estos discursos en las prácticas docentes.

- En tercer lugar, para *analizar cómo repercuten los dispositivos de Comunicación/Educación -y sus mediaciones tecnológicas tradicionales y TIC- en los aprendizajes situados concretos y en la conformación de los sujetos pedagógicos.*

- En cuarto lugar, aporta al investigar *los vínculos entre lo que llamamos el pensamiento pedagógico latinoamericano (PPL) y la Comunicación/Educación como campo teórico y como dispositivo de las prácticas de enseñanza- aprendizaje contemporáneas.* Es decir, cómo el PPL puede contribuir a brindar herramientas en la FD para diseñar estrategias de enseñanza en tiempos de una educación desterritorializada y descentrada (Barbero) de la institución escolar y de los modelos tradicionales de transmisión de conocimiento.

- Puede aportar en cuanto a la especificidad dada por la sospecha de una ausencia significativa en la formación oficial (pedagogías oficiales hegemónicas) de los discursos



críticos en nuestro país, que tiene y ha tenido un enorme impacto en la matriz ideológico-pedagógica de la FD, pero sobre todo, de las prácticas docentes que no favorecen la formación de sujetos pedagógicos emancipados.

- A su vez, creo que la investigación puede aportar en la *interpelación de cierto imaginario docente respecto a las prácticas lectoras de lxs adolescentes y jóvenes*, que podrían vincularse con la falta de conciencia crítica acerca de que las prácticas docentes reproducen, mediante prescripciones didácticas, curriculares y habitus, las gramáticas colonizadas y colonizantes, rechazando al mismo tiempo los universos vocabulares (Freire) populares así como las prácticas de lectura y escritura de las culturas juveniles contemporáneas y otros contenidos textuales del PPL. En especial, discursos estéticos y literarios de géneros y autorxs marginados, como la historieta, la ciencia ficción, la escritura colectiva en Web, videojuegos, multimedia y otros. Recuperar, por ejemplo y como lo hizo PPL en algunas versiones del periodo estudiado, como autorxs reconocidos y legitimados en programas oficiales los discursos estéticos de Rodolfo Walsh, Héctor Oesterheld, Leopoldo Marechal, Alejandra Pizarnik (Argentina); Roberto Bolaño, Nicanor y Violeta Parra y Pedro Lemebel (Chile) entre otrxs, permitiría repensar algunas prácticas y cristalizaciones del canon en la FD en escritura y literatura con relación a los modos en los que circulan los discursos en las escuelas.

- Puede también contribuir a *pensar nuevas articulaciones entre los espacios escolares y comunitarios, que habiliten el ingreso y el reconocimiento de nuevas prácticas de escritura y de lectura tanto a lxs docentes como a lxs estudiantes*.

- Creo que puede interpelar, en el *campo editorial y como parte del campo comunicacional y cultural y su relación con el mercado y el Estado, en la producción, distribución y legitimación de textos escolares y otros contenidos educativos*. En especial, visibilizar la importancia de las mediaciones editoriales en la producción de hegemonía discursiva. Por ejemplo, con relación a la normativa actual y los conflictos que de ella surgen, como es el caso

de las regulaciones que afectan a la industria editorial local -editoriales universitarias, editoriales independientes, comunitarias, sindicales- con la apertura indiscriminada de importaciones. Las decisiones respecto de qué es comunicable y cómo -en este caso, por ejemplo, publicables y legitimado por los suplementos culturales de los medios poderosos; los discurso docentes al recomendar determinadas ediciones; si el Estado debe comprar y distribuir libros, entre otros aspectos.

- Por último, puede ayudar a *promover nuevas escrituras de las pedagogías menos rígidas, al reconocer en la tarea docente una tarea intelectual y al docente como productor de saberes pedagógicos* y el rol de los medios de comunicación y las industrias culturales en el campo de la FD, y al habilitar la escritura en géneros "híbridos".[Ver el punto La elección del género de escritura: indicios, en la Introducción]

## II. 7) Otras problematizaciones. Lecturas e indicios

"Pienso ingenuamente, intensamente en el dolor. En la gente que murió hoy, en el sur. En los muertos de ayer, de mañana. Y en este oficio extraño, humilde y altivo, necesario e insuficiente: pasarse la vida mirando, escribiendo."

(Alejandro Zambra, *Formas de volver a casa*)

## II. 7) a. Pintura sobre pintura: 1500-1600, algunas formas de la censura

Entre las numerosas y significativas decisiones que el Concilio de Trento (1545-1563) tendría para la cultura Occidental, una quizá poco recordada fue la de imponer la censura sobre las figuras desnudas que había pintado el artista florentino Miguel Ángel varias décadas antes, por encargo del poderoso Papa Julio II, en la Capilla Sixtina, en la iglesia de San Pedro, el Vaticano, Roma. El artista contratado para ese fin por el papa Pío IV en 1564, el pintor Danielle da Volterra, fue apodado, con una suerte de justicia humorística, *Il Braghettone*.

Si lo pensamos en clave del texto de Carlo Ginzburg acerca de las *Raíces de un paradigma de inferencias indiciales* (2010) esta práctica de tapar, o más bien de intentar ocultar con una nueva pintura el desnudo -la ilusión del desnudo, si nos ponemos platónicos; tal vez la "representación" del desnudo, corregiría Aristóteles- nos permite pensar estas intervenciones en

el contexto de las nuevas construcciones hegemónicas que pretende el poder eclesiástico con la Contrarreforma. Una nueva Iglesia católica que así busca responder al desafío en que la ha puesto el triunfo de los calvinistas en varias regiones de Europa, en este caso por medio de la polémica respecto a la iconografía y la representación de lo divino, entre otras cuestiones que estos indicios señalan. La censura propuesta por el poder papal busca mostrar que también la iglesia romana se ha reformado: abandona la sensualidad provocadora del siglo precedente y defiende a los feligreses de las “impurezas” que puedan resultarles equívocas o “tentadoras”, de modo que seguirá su curso en las décadas posteriores.

Recién en los años 90 del siglo XX una restauración completa de estas obras permitirá quitar las bragas o calzones a cerca de 38 figuras y devolverle a la Capilla sus desnudos y colores originales, o al menos, eso se pretende. La restauración, además, eliminó el polvo y otros velos que el tiempo había impuesto, lo que pondrá a la vista de los espectadores otro elemento que había permanecido velado: una pintura cuyos colores y uso de la luz iba a poner en jaque algunas de las teorías que la historia del arte, en nombre de la ciencia y la academia, había construido con relación a la paleta de Buonarroti inscribiéndolo en una corriente estilística que no se correspondía con estos colores y luces. La pátina del tiempo, el velo de la resignificación que implicó la obra del *Braghettone* fueron los pilares para construir una interpretación y un discurso fundado en, por lo menos, un gran malentendido, sino *otra cosa*. Esos malos entendidos se pintan, capa sobre capa, en los significantes con los cuales construimos las cadenas de equivalencias discursivas mediante las cuales leemos, interpretamos el mundo. ¿Pero cómo saber qué hay debajo, que se oculta, que se *nos* oculta, qué no podemos ver, qué ha sido velado? ¿Y cómo discriminar aquello que se vuelve casi arqueológicamente confuso -por la obra del tiempo o el clima- de aquello que se nos esconde por motivaciones políticas, estéticas, pedagógicas, religiosas?

## **II. 7) b. Pedagogxs como poetas y artistas**

Me atrevo a decir que, entre todo lo que allí/aquí -en este texto- hay para desvelar, en las capas

subterráneas de estos discursos, corre como un arroyo primitivo que no encuentra su lugar en el discurso del arte, o en el de la ciencia, pero sí, quizás si nos lo permitimos en el de la pedagogía que se forma en la frontera de ambos. Si es que, para ello, damos lugar a una gramática pedagógica que se hibride de ambos legados, entre pedagogxs -como científicxs sociales- y poetas, como artistas. ¿Y para qué necesitamos pedagogxs poetas? Para nombrar el dolor que funda nuestra educación latinoamericana, que se inscribe en ella -en nosotros- como una mancha de nacimiento. El dolor del sujeto, del individuo y de la comunidad, el dolor humano. El del artista forzado a violentar su cuerpo para cumplirle al amo -a Julio II y al propio goce de Miguel Ángel-; que se contorsiona hasta extenuarse en los andamios de la Capilla para mostrarle al mundo, o a su padre tal vez, de lo que es capaz su arte, su obra. El poder que somete al deseo de gloria.

El dolor de los muertos, miles, en las guerras entre las tropas papales y las tropas republicanas en Florencia, de cuya defensa participa Miguel Ángel; entre católicos y protestantes, que en la Francia de Catalina de Médici y sus hijos que reinan mientras ella gobierna, llega al paroxismo en la Noche de San Bartolomé, que en cierta forma engendrará el género del ensayo, con Montaigne. El dolor del continente que estos violentos europeos ya han comenzado a saquear, a enfermar y a masacrar...Y desde ya, a construir el relato y los velos que ocultan las huellas de esta tragedia.

## **II. 7) c. Velos: pistas que despistan y mundos contemporáneos**

Lo que estaba destinado originalmente a ser visto, en el caso de la Sixtina y el Juicio Final, había sido velado, ocultado. Sin embargo, me permito dejar flotando en suspenso un interrogante: ¿eso que se ha querido velar, ocultar, es por eso menos visible? ¿No hay acaso un misterio, una inquietud mayor, que la de intentar conocer justamente lo que se nos prohíbe deliberadamente? Pero no es lo mismo prohibir, que negar. Lo que se prohíbe, se visibiliza en esa prohibición, se reconoce (como peligroso, en este caso, como engañoso, como pecaminoso, como falso). Lo

que se niega, en cambio, ¿desaparece del orden discursivo, del orden del lenguaje, del pensamiento? Si seguimos el razonamiento de Freud, retomado por Lacan, sobre el cuento “La carta robada” de Poe, aceptamos que hay una preeminencia de lo simbólico que opera en el lenguaje, en una sintaxis de presencia y ausencia, si bien no todo lo real es simbolizable. Lo más difícil de visibilizar es justamente aquello que se “esconde” frente a nuestra vista, ostensiblemente, como en el relato de Poe. Allí donde confluyen las pistas cuyo fin es despistarnos...

Si imaginamos una de las figuras de la Sixtina, y no sabemos qué ha sido censurado, ¿seremos capaces de suponer que las telas que cubren los desnudos son agregadas con el fin de tapar su “verdad”?

Si leemos la escritura de los textos canónicos de las pedagogías oficiales, si nos quedamos solo con un Sarmiento fosilizado, con un recorte de su obra hecho a la carta del neoliberalismo en su nueva faceta siglo XXI, ¿seremos capaces de encontrar el dolor al desnudo, el dolor que puede poner en peligro los enunciados de esta nueva hegemonía que pretende destruir cada uno de los símbolos de las estéticas y las pedagogías de la liberación, de la emancipación, para imponer su relato, sus velos? Retorna así el discurso de la meritocracia, para tapar la desigualdad profunda de nuestras sociedades; discurso del neo-positivismo -enmascarado como “neurociencia”- para reponer la vieja idea de Darwin de la supervivencia de los más aptos, de la salvación del individuo.

Los salvados y los hundidos (como si citáramos sin citar a Primo Levi) parecen asomarse al abismo del capitalismo global y su discurso pedagógico, con una suerte de fatalismo calvinista & contrarreformista que renuncia a la sensualidad, a los desnudos de los cuerpos luminosos y coloridos de la vida, para aceptar esta especie de morbilidad agónica de educar sujetos que sean objetos para el consumo y no para la vida. La vida que es sensualidad y política, conflicto y deseo. Incluso, si hubiera un juicio final, si hubiera condenados y salvados, ¿acaso el arte no tiende a presentificar, a elegir, más cerca de Dios -como metáfora y como nombre de las utopías,

y también de aquello de lo real que no puede ser simbolizado, ni nombrarse- que de la nada, más cerca de la vida, aunque suponga revelar el dolor?

Entonces, vuelven los velos... ¿qué ocultan exactamente y qué dejan al desnudo? Ciertamente, no tenemos información acerca de cuántos y quienes conocerán esta historia de // *Braghettone* en las generaciones siguientes, si es que acaso circula como relato, rumor, eco de un tiempo pasado... Sin embargo el apodo que recibe el pintor de braguetas parece revelar que hay un saber popular en el cual se aloja alguna verdad, un saber que se hace humor, que atraviesa los límites del poder/saber legitimado y habla por lo bajo en los márgenes de lo clandestino, manteniendo ya no viva la memoria de la obra original, el desnudo explícito de Miguel Ángel, pero sí la memoria de la censura de su obra. Una señal, una marca de que algo nos está vedado, y nos está vedado no por la obra del tiempo que erosiona o modifica los colores originales -al menos, en principio; no por un impedimento de la naturaleza, sino por una decisión del poder. Es el poder quien decide qué vemos y qué no debemos ver, ni conocer, ni reconocer.

*Una primera conclusión parcial nos permite sostener que ese poder comete errores, ese poder que censura, a veces en ese mismo acto, señala, deja indicios que nos llevan a sospechar de este engaño. Un indicio de que esa ausencia, ese velo, eso no dicho forma parte de una operación engañosa en el orden de lo simbólico, una operación de construcción de un relato que el poder intenta volver hegemónico mediante esas equivalencias discursivas.*

Pasará el tiempo, con su accionar, que ocultó los colores y la luminosidad originales de los frescos. Ya en el caso de los genitales, por la pintura sobre la pintura que por decisión del poder ocultó los desnudos. Se trata de un poder que entiende los peligros del discurso estético, una comunicación disruptiva y potente, ya que nos afecta no solo en el plano racional sino también en el sensible. La Iglesia, en este caso, necesita que la comunicación estética de las obras de arte se ponga al servicio del proyecto nacido en la Contrarreforma, al servicio de la construcción de un nuevo sujeto capaz de sostener este nuevo modelo cultural y político en una Europa en la que, lentamente, empieza a declinar el reinado de la teología como "el lugar del

saber”, como el discurso que ordena el conocimiento, y también -o al menos lo intenta todo el tiempo y en todos los espacios a los cuales accede- las prácticas y las escrituras. De modo que, aun en medio de estas transformaciones, el velo siguió engrosando y nos llega, nos resulta familiar, actual. Nos sirve para pensar los problemas de la educación en el presente. Tal vez porque ese fresco incomoda, es ese resto que al decir de Nietzsche, pertenece a su tiempo precisamente porque “no coincide perfectamente con él ni se adecua a sus pretensiones y es por ello, en este sentido, inactual; pero, justamente por esta razón, a través de este desvío y este anacronismo, él es capaz, más que el resto, de percibir y aferrar su tiempo”. (Agamben, 2007).

Por otra parte, desde el lenguaje de las catedrales góticas y los templos incas o aztecas, mucho antes que cualquier teoría de la comunicación o del análisis del lenguaje visual y de los discursos de las que hoy estudiamos en los ámbitos académicos por los que circula el discurso del saber se elaborara, la ya más que milenaria Iglesia romana, y la elite sacerdotal americana conocían el inmenso poder de comunicar,<sup>92</sup> conmover, persuadir, del arte y de la religión. Marechal podría haberlo dicho en su *Autopsia de Creso*, como el saber de Tiresias, hegemónico durante su largo y prolífico reinado. Lo vemos entonces en la arquitectura religiosa y también, por supuesto, en ese mostrar/velar y escabullirse entre la norma y el estilo, para contar y transmitir otras versiones ocultas de lo que se visibiliza.

Podemos, entonces, tender un hilo imaginario entre aquella escena de ocultamiento del siglo XVI y nuestra América. Las veladuras que yo persigo, los velos que quisiera levantar, la pintura que tapa, son los que han ocultado los orígenes humillantes, y el dolor, de la desigualdad educativa en nuestros territorios latinoamericanos, materiales y simbólicos.

Unos años antes de que el papado mandara a tapar las “vergüenzas” de las pinturas vaticanas, el conquistador europeo imponía en nuestro continente la escena del Requerimiento. Adriana Puiggrós sostiene que allí se instala en la educación latinoamericana una concepción de un vínculo desigual entre educador/educando. Ahí nace esta estructuración del vínculo pedagógico como vínculo de dominación: el poder “civilizado” de la Europa que triunfa es un

92 Ver Nota 4 sobre el uso del gentilicio “americanos”.

poder “civilizador”, impulsado el *Zeitgeist* de la Reforma y la Contrarreforma, se vuelve “civilizador”, evangeliza. Las luchas se libran en varios frentes, sin duda el cultural, educativo y comunicacional es estratégico, se irá adoptando el discurso de la razón positivista, que no solo se propone legitimar en todos los órdenes el triunfo que obtiene el conquistador mediante la espada y la cruz, sino que crea una nueva idea de orden, una idea de lo que (y por ende, lo que no es) el conocimiento. Se disciplinan los cuerpos también, mediante la violencia: la violación de las mujeres, la explotación de los hombres, el sometimiento de lxs niñxs.

Se trata de un conocimiento que se sostendrá también en un andamiaje, un dispositivo escritural integrado al dispositivo Comunicación/Educación, y las tecnologías que tienen a su servicio: la cultura letrada es impensable sin el libro como tecnología privilegiada, y la construcción hegemónica de esta cultura letrada se irá universalizando en la medida en que triunfe el proyecto civilizador liberal, ya en el siglo XIX y XX, con su modelo escolar y, en Argentina, el proyecto normalista sarmientino, laico, y al servicio de un modelo de país agro-exportador, y como dispositivo trasladado, importado, de otras culturas, como la estadounidense.

Cristaliza...Se olvida que hay capas de pintura que crean nuevas imágenes, los textos no escritos, la comunicación oral, los saberes del trabajo, la música, el arte, la religiosidad, la sexualidad, son tapados por una y otra capa de pintura disciplinadora de los cuerpos. (Y no vemos. Nos encandilan otras vistas, capas y capas que ocultan, pero señalan... Nace la sospecha).

## **II. 7) d. Machos, destrucción y pedagogías**

Se naturaliza la destrucción.

La violencia que funda este orden, y se inscribe en su gramática oficial, es la de los machos que violan a las mujeres, a las niñas; la de los guerreros armados con caballos, con armaduras, con hierro y pólvora; la de las epidemias que mermaron por millones a lxs conquistadxs, se ocultan. El advenimiento de la “civilización” necesita velar su propia barbarie.,



así como construir del Otro un enemigo. El enemigo es un significante que hace distintas cadenas de equivalencias discursivas contingentes: el Infiel, el indio, el bárbaro, las brujas, el anarquismo, el comunismo, la guerrilla, el peronismo, el kirchnerismo, el terrorismo (del otrx). Se lo destruye entonces, justificadamente, para salvarnos a nosotros, a *nuestro orden*, que también es un significante polisémico: la Cruz, el Reino, el patriarcado, la "República", la transparencia. Pero, como en el ensayo de W.G. Sebald sobre la *Historia natural de la destrucción*, no pocas veces se trata de aniquilar al enemigo que ya ha sido vencido, que ya se ha rendido prácticamente.

Bombardear sus casas.

Quemar a sus pequeñxs hijxs.

Secuestrarles hasta el nombre.

Destruir, incluso, sus esperanzas, los restos de cordura que puedan quedar, sus deseos de seguir viviendo.

Su memoria. Sus pedagogías.

Todo roto.

Se trata de destruir el legado del enemigo, su linaje biológico y cultural, la semilla que alimentó sus sueños de grandeza y hasta la memoria del enemigo, para que nunca más intente subvertir el nuevo orden.

La historia siempre la escriben los que ganan. Incluso, es historia porque es escritura, es un tipo de escritura, es una gramática y una sintaxis de ausencia y presencias, la gramática oficial, que no hace lugar a los universos vocabulares de los vencidos. La memoria que no se ha escrito recibe otros nombres: es leyenda, es mito, es religión, es literatura, es arte: no es historia, no es científica, parece, por lo tanto, no albergar verdad. Después, el psicoanálisis, Barthes, Bajtín y otrxs intelectuales y escritores nos permiten poner en cuestión estos enunciados, pero eso requeriría justo en este instante otra (y otra, y otra) oración subordinada que en estos tiempos solo se le perdonan a grandes genios como Proust, en una novela, y a veces ni siquiera eso.

Volvamos a lo nuestro: se le niega, entonces, al enemigo, su condición humana. Su condición de poeta, de narrador (oral o escrito) de pintor. Más tarde, por medio de algunos jesuitas, se le reconoce al enemigo vencido la posesión de un alma, lo cual pareciera ser un destino algo mejor que el del africano, devenido esclavo en nombre de la “civilización”, es decir, una cosa. El mundo indígena es un mundo caótico, un mundo que disputa el sentido del orden blanco: no tiene una inscripción en la concepción del tiempo lineal, la idea de la historia del Occidente judeo cristiano, con su linealidad y su conciencia de finitud. Su filosofía, que encarna en múltiples formas, desde los elaborados sistemas de producción de alimentos de los Incas, que no conocían el hambre cuando Europa apenas podía, en los buenos años de buenas cosechas y pocas epidemias, alimentar a su población. Y cultivaban sus alimentos sin lastimar la tierra con una explotación destructiva a sus diversas expresiones artísticas y religiosas, sus gramáticas, sus lenguajes, sus relatos. A lo sumo, estos bienes pasarán a engrosar la categoría gelatinosa de folclore, lo pintoresco, pero no son reconocidos como una cosmovisión, un modo de leer, de pensar, de enseñar el mundo. No habrá lugar para estos lenguajes y saberes, y mucho menos para estos sujetos pedagógicos, en las pedagogías oficiales de América Latina. ¿Entonces, cómo correr el velo, los calzones que ocultan los colores originales, los desnudos sensuales?

El velo se impone también con otras mediaciones: el método científico de las ciencias naturales deviene en “el método” que legitima cualquier saber; el lenguaje y las gramáticas legitimadas en la educación serán las del extranjero, del Imperio lejano. El germen está allí, en esta escena del Requerimiento -llamado en realidad “Notificación y requerimiento que se ha dado de hacer a los moradores de las islas en tierra firme del mar océano que aún no están sujetos a Nuestro Señor- que era un documento realizado por orden de Fernando II de Aragón, para responder al debate surgido debido a los sermones del dominico fray Antonio de Montesinos que defendía la idea de que los indios debían aceptar de formal y libremente la dominación española. En posición humillante, con la mirada baja frente al español, se les leía este requerimiento en una

lengua que la mayoría no comprendía y por medio de la cual recibían el mandato de reconocer la autoridad europea como súbditos libres, y aceptar el cristianismo. Lo que se ve, lo que se oculta...cuando alguien debe mirar hacia abajo, las miradas no se cruzan...

Quedan veladas, las miradas.

Gachas, mirando al suelo, se erige ahora el requerimiento del nuevo conquistador, el discurso de la neurociencia que busca en la genética del cerebro las respuestas a preguntas que están así formuladas: ¿aceptan ustedes de buena gana someterse al imperio del nuevo orden global?

Así, con este lenguaje destinado exclusivamente a no ser comprendido, se despliega un “universo vocabular”, diría Freire, de la incomunicación. Una suerte de malentendido fundante, como aquel que hizo pensar durante siglos a los historiadores y críticos de arte una velada interpretación de la paleta de Miguel Ángel y sus pinturas, que instaló un discurso hegemónico en el campo de los estudios sobre arte que no vinculaba al florentino con los colores del manierismo. Al correrse el velo tendido por los censores, y el ocultador paso del tiempo, brillaron colores que pusieron fin a muchas de esas interpretaciones.

Ya en el siglo XX, por su parte, las pedagogías llamadas críticas comienzan a desvelar algunas de las experiencias de educación popular y de de las llamadas alternativas, así como sus escrituras. Escrituras que en muchos casos, fueron hechas por sus protagonistas, al calor de los sucesos, pintando sin guiones, por decirlo de algún modo, por una figura que me interesa renombrar, de ensayistas pedagogxs, o pedagogxs poetas. Educadorxs, maestrxs, militantes del campo educativo y cultural, no legitimados entonces por ninguna currícula académica de especialistas. Podemos pensar a estos intelectuales y creadorxs, escritorxs de pedagogía, cuando, como diría mucho después Marechal, se trataba de no morir de pedagogía, es decir, de hacer la escritura de las ideas y los debates educativos desde el calor de la vida que transcurre en los diversos espacios en los que se educa, en los que las comunidades, de manera informal, o de manera formal, se transmiten conocimientos. Los modos de hacer escuela, y los modos de

transgredir esos modos. Los modos de velar las prácticas educativas de las culturas populares, de los pueblos originarios, de los mestizajes americanos que tanto señaló Jorge Huergo, como los modos de los Papas que mandaron a pintar esos desnudos peligrosos, y todos los matices que hay en medio.

La paleta no es infinita, posiblemente, pero sí muy amplia, muy diversa, no es negro y blanco, ni en escala de grises. Hay una suerte de manierismo en las pedagogías y en sus textos, y los límites que impone la rigurosidad del discurso académico no siempre ayudan al pensar los problemas de la educación contemporánea en nuestro país. Velos que se propone correr, por caso, y por la vía del ensayo americano, género que quizá encuentra en Nuestra América, no solo por la vía de la cita a Arciniegas, sino por su propia identidad (Weinberg, 2001), su objeto ideal en la construcción de una identidad latinoamericana partir de esta pluralidad y de este conflicto y violencia fundante; género de una gran libertad escritural, donde esa materialidad del *estar escribiendo* a la par que estamos viviendo, educando, siendo.

Y no en el futuro, ahora, mientras tanto, como si la escritura fuera la única posibilidad de orden, y aun así, sabiendo que no hay tal cosa, en un estado de sospecha acerca de la propia escritura, casi de paranoia: ¿somos escritos por otros, así somos hablados por otros? ¿Es en el escribir en el único lugar donde se produce una inquietante cita entre el deseo y el pensamiento, *pensamiento* en sentido clásico? ¿Escribimos para saber acerca de qué queremos escribir?

La escritura termina alienada de las prácticas cotidianas de lxs educadorxs. Como si para escribir hubiera que ser un especialista legitimado por las universidades y no por las aulas u otros espacios donde se produce el hecho educativo; como si solo pudieran escribir quienes ostentan las acreditaciones académicas para hacerlo y entonces, se repetirá la estructura, el vocabulario, la gramática que prescribe este género, en interminables tesis, tesinas y trabajos de investigación cuyo valor puede ser inmenso, mediano o nulo, pero queda circunscrito en el territorio de la academia y sus géneros, lejos muchas veces de las gramáticas y las prácticas escolares. En una especie de circuito que se retroalimenta de sí mismo, de sus textos, que se

vuelven jerga, crípticos, incluso, mórbidos. Escrituras, textos, libros, revistas, *papers*, que no convocan a ninguna forma de amor, ni a la curiosidad, y que se hablan entre sí, como si el mundo no fuera un poco una Babel, como si hubiera una sola forma de escribir pedagogía, de pensarla. ¿Pero puede persistir este velo, este equívoco que tapa con protocolos de lenguaje y gramáticas de la dominación en una incluso en una cultura globalizada y letrada, una cultura donde las mediaciones y los soportes escriturales han mutado, donde nuevas oleadas de bárbaros, como escribe Baricco, encuentran nuevas formas de escribir y de leer?

#### Pantallas y otras derivas

Nuevas escrituras surgen, nuevas prácticas que nos obligan a recrear las propias, ya sea que se trate de creaciones de un mercado global hegemónico, ya sea que se trate de esto pero a la vez de la generación de herramientas de transgresión de este nuevo orden global que mercantiliza hasta la transgresión, el deseo, los cuerpos. Escritura pantallizada, una escritura en la que somos anfibiixs para lectorxs que ya son peces que bucean en aguas profundas, que saltan de una serie, a una novela, a una película, a un aula virtual, a un blog que se lee en un teléfono mientras alrededor, por caso, en un subte o en un colectivo, otros escriben mensajes cargados de significados político-pedagógicos. Incluso allí, algo de otro orden, nos convoca.

Nos quema, nos induce a escribir.

Algo que no podemos llamar, por ejemplo, comunicación en la sociedad de la información y la tecnología; algo que no es pregunta estrictamente de la pedagogía, y su objeto, la educación; ni del análisis de discurso, ni se inscribe exactamente en el campo de la estética o los estudios culturales, algo que habita en estos campos, que palpita por ahí de tanto en tanto, pero parece hallarse solo del todo a gusto en la poesía, o a lo sumo, en el ensayo, tal vez, en ocasiones, en las novelas o los cuentos que nacen en mundos profanos, en los territorios marginales a las academias, a los espacios consagrados, y se alimentan de eso inasible e inefable, el deseo, la vida.

Ese algo que siempre andamos buscando justamente allí en donde es imposible

encontrarlo. Y aun así, seguimos enseñando y seguimos escribiendo.

## **II. 7) e. Dar testimonio**

¿Por qué seguimos escribiendo? Lo primero que hay que hacer cuando se precipitan tiempos difíciles, me dijo un día allá por el 2007, una de las más importantes educadoras contemporáneas de América Latina, Adriana Puiggrós, es dar testimonio. “Escriban las experiencias.” Esa escritura, como la de los Diarios de Viaje, tiene a veces el calor y el desorden de los pensamientos que no han decantado, como una alquimia que renuncia quizá a la precisión, en aras de describir los colores y las luces originales, antes de que el tiempo haga su trabajo, antes de que la potencia de los hechos censuren lo que se dijo, lo que se escribió, los murales, los hechos. O peor aún, los tergiverse. Les pinten calzoncillos a los genitales que son parte de una obra total, y si no se ven, cambian el sentido de la totalidad. Es como cuando se dice: nadie los va censurar, solamente que *preferimos que no hablen* de este tema, que no escriban sobre aquello otro, que no usen determinada bibliografía, como ocurrió con las indicaciones para reescribir el módulo PPL al asumir la nueva gestión educativa en diciembre de 2015 y aceptar que era mucho más complicado eliminarlo por completo, como ya se explicó, que re escribirlo.

En esta enumeración de preferencias, además, no hubo argumentos científicos ni apertura al debate sino apelaciones a cuestiones emocionales, gustos personales o rechazo y desprecio por ideas no compartidas. Por ejemplo, se argumentó que al ministro de educación (Bullrich) *no le gustaba* que se criticara a Sarmiento, porque cuando viajaba a San Juan lxs sanjuaninxs se lo reprochaban. No sabemos si esto es realmente cierto, pero sí se utilizó como argumento en reunión con especialistas en educación y comunicación. O bien, que era “poco serio hablar de pedagogías del peronismo”, o introducir contenidos de “Teología de la liberación”, pese a admitir a Freire y a la enorme influencia que este mundo de ideas tuvo sobre él.

Siempre hay un temor, parece, a las revelaciones que pueden hacer unos genitales, como metáforas de alguna verdad que puede poner en riesgo las certezas, los lugares comunes sobre las que se construye el discurso del poder. Pero por más que el poder diga que los desnudos no

pueden ser completos, los estudios culturales, la filosofía y el psicoanálisis se han ocupado de decir que lo que se prohíbe se desea, lo que se oculta, se sospecha. Lo que se silencia, se las ingenia de alguna manera para vivir, para renacer de las tinieblas, como en una Sixtina restaurada, como en una explosión de colores que inundan con la potencia de la belleza nuestras oscuridades, echan luz en las sombras de las ruinas en esta historia de destrucciones en las que parece caer América Latina cuando no puede mirar a las verdades que encierra una obra total. Pero incluso si intentan censurar ciertas gramáticas pedagógicas, siempre quedará la libertad de la poesía, del ensayo y la prosa. Caminamos a tientas entre estas ruinas, y escribimos como podemos, con urgencia, para dar testimonio, para que estas experiencias no queden ocultas bajo los escombros o los velos. Un testimonio que es apenas un crujido, no llega ni a ser o estar siendo un ruido...

Imaginé el sentimiento de Juan Salvo al descubrir que en un instante, en una noche, todo su mundo parecía haberse desmoronado, desaparecido, muerto.

Y seguí escribiendo.

## **II. 8) Otras narrativas académicas. Un estado de la cuestión**

Para construir este apartado conviene aclarar que la estructura y del índice que se fue trabajando durante la investigación y las primeras versiones de escritura incluyeron, como paratextos (epígrafes) citas de autorxs de diversos géneros (literario, académico, canciones) que conforman también el entramado bibliográfico y que pretenden operar como hilvanes o costuras provisionarias entre las distintas partes, así como proponer otras lecturas posibles. Hablo de entramado porque algunos no son leídos de manera aislada sino en conjunto con otros o a partir de otros, como piezas de una trama policial en la cual un “personaje” (tema, texto o autor) nos introduce en otro mediante pistas, fragmentos, que luego iremos intentado sintetizar en nuestras propias lecturas. También se consideraron algunos ejes, además de los ya planteados, vinculados con nuestro tema, tales como:

- ❑ Mediaciones tecnológicas, prácticas editoriales, de lectura y de escritura en la construcción de lectorxs del pensamiento pedagógico latinoamericano.
- ❑ Dispositivos de censura, repliegue y/ o exclusión del PPL del PNFP. Razones para esta ausencia y/o vaciamiento. La construcción de un discurso de la “pluralidad” y prácticas de censura y vaciamiento de contenidos. La transgresión de la normativa y los derechos de los cursantes.

Por ejemplo, el concepto de dispositivo foucaultiano, que sostiene parte de nuestra trama, se toma no de manera directa, sino mediatizado por la lectura de Agamben (2016) y es en todo caso, Agamben quien nos introduce -ya interpretándolo- en esta categoría. Es el italiano el que sugiere que Foucault ha leído a Hyppolite y que, influido por esa lectura, propone su idea de “dispositivo”. En este caso, una lectura directa de Foucault en *Qué es un autor* (1983) nos habilita a proponer estas tramas. A su vez, Foucault ha sido retomado en diálogo con Barthes y su reflexión sobre la muerte del autor, y discutido con colegas en el seminario de ensayo de este Doctorado. Sin embargo, aunque allí se enfocó más en los aspectos de las teorías literarias, lo tomo en otros sentidos que me permiten pensar las polifonías de las voces de docentes que fui seleccionando (así, en gerundio) a partir de materiales de un volumen muy grande, ya que son los producidos en entrevistas realizadas para esta tesis y otros que surgen de foros virtuales de las clases de PPL.

En cuanto a las citas que estructuran el texto y se presentan como epígrafes en los distintos apartados se las pretende como acentos que marcan énfasis en los pulsos que acompañan esta escritura y esperamos que lxs lectorxs encuentren como puntos de descanso, reflexión, derivas. Paratextos que se cruzan en posibles lecturas simultáneas, aluden en cierta forma a las distintas formas en que leemos hoy en día, varios textos al mismo tiempo con una atención que se disuelve con demasiada volatilidad, y puede ser convocada (¡vaya anhelo!) con palabras de otrxs que actúen como performativas. También, para quienes quieran ahondar un poco más, pueden ir a Nota al pie,<sup>93</sup> de Rodolfo Walsh, otra de sus tantas obras de vanguardia.

93 Recomiendo fervorosamente esta lectura, que pueden encontrar acá



La pregunta por el poder y la construcción de hegemonía en este ordenamiento es, obviamente, central, aunque provisoriamente no la abordamos acá. También me referencio en el Freire de *Cartas a quien pretende enseñar* (2008) y a la relectura de ese Freire que propone Lidia Rodríguez (2015) en *Paulo Freire. Una biografía intelectual. Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido*. Sin embargo, nobleza obliga, a Freire lo leo de modo directo solo después de haberlo aprehendido por medio de la perspectiva propuesta por Adriana Puiggrós en *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana* (2005) y por Jorge Huergo en *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares* (2017) fundamentalmente.

En el caso de Puiggrós me interesa en particular su lectura del proyecto pedagógico de Simón Rodríguez en el siglo XIX: su insistencia en una educación inclusiva que vinculaba educación al trabajo y la producción, y a la ciudadanía, además de a la igualdad; hasta la relectura del Freire que asume responsabilidades de gestión educativa y propone una perspectiva latinoamericana alternativa a las de las teorías reproductivistas francesas o a la de las pedagogías críticas radicales, sobre todo norteamericanas. Si bien estos temas están presentes desde las primeras obras de Puiggrós, como *Imperialismo y educación en América Latina*, (cuya primera edición data de 1980), el texto paradigmático para mi tesis, y que además considero como una obra de profunda síntesis en los recorridos intelectuales de la autora, es justamente el trabajo mencionado por el cual recibió el Premio Andrés Bello en 2004, editado por el Convenio Andrés Bello en 2005 -y que el Presidente venezolano Hugo Chávez hizo comprar masivamente como parte de la formación de los docentes de su país- y reeditado en la Argentina por Colihue (2011).

Por su parte, Freire, leído así, propone una gramática que Steiner podría concebir como inscripta en la tradición judeo cristiana (esperanza hacia el futuro que será mejor si se lucha por eso) y el relato de la salvación, la promesa de un futuro mejor, que será también retomada como parte de la teoría y la praxis de la Teología de la Liberación, de gran influencia en el pensamiento <http://niousleter.com.ar/biblioteca/RodolfoWalshNotaalpie.pdf>

freireano y huerguiano. Tener esperanza, cualquier acto del habla, cualquier forma de comunicación interior o exterior, sostiene Steiner, presupone un oyente, alguien que (nos) escuche, aunque este sea el propio yo o Dios (rezar es la expresión paradigmática de este acto). Esta idea me resulta muy potente en términos de políticas educativas. A su vez, me interesaba conectarlo con algunas obras de la literatura argentina, en particular con Marechal en su *Autopsia de Crespo y el Adán Buenosayres*.

Una de las características principales de la gestión de Cambiemos en el PNFP es la indiferencia, el silencio frente a las demandas de lxs trabajadorxs del PNFP despedidos, acto que de negación del otrx, del valor de la palabra del otrx. Si bien parte del discurso de campaña y del relato propuesto -fundado en estrategias de comunicación política con esquemas de la publicidad, como propone Jaime Durán Barba en *El arte de ganar* (2011), pero también en la filosofía de Ayn Rand, entre otros- convirtió el significante “diálogo” en fundamento de su ataque al kirchnerismo, sin nombrarlo (como categoría discursiva y equivalencia: nosotros dialogamos con todos, ellos no escuchan a nadie, etcétera).

En la praxis política de la gestión se cristaliza todo lo contrario: hay una práctica comunicacional y política disciplinadora que se expresa por ejemplo en: no contestar los correos; no tener las autoridades jerárquicas presencia física regular en los ámbitos físicos de trabajo, dejar constancia en la comunicación oral de que se practica el espionaje de la comunicación “privada” en medios electrónicos institucionales y/o personales; control en los espacios virtuales (ambos territorios en los que se está librando una disputa de sentidos); no recibir a quienes demandan reuniones y tienen responsabilidades dentro del PNFP de las cuales dependen muchos equipos que, a su vez, esperan respuestas que afectan no solo su tarea en las aulas virtuales sino sus ingresos y fuente de trabajo. Mediante este mecanismo se comunican también informaciones dramáticas como la eliminación de 3000 fuentes laborales (de las cuales 2600 corresponden a lxs trabajadorxs del PNFP en la modalidad virtual) y un programa federal de formación docente que implica la violación de acuerdos paritarios con los cinco gremios

docentes con representación nacional de todos los demás gremios jurisdiccionales, varias universidades, entre otros actores, mediante resoluciones publicadas en los Boletines Oficiales del 22 y 23 de diciembre de 2016 por la tarde que drásticamente modificaban las condiciones de regularidad e inscripción de lxs cursantes, creando en consecuencia de manera fáctica la desaparición de algunos trayectos formativos y Especializaciones en vísperas de Navidad.<sup>94</sup> La rápida y organizada respuesta de lxs trabajadorxs del PNFP,<sup>95</sup> que logran configurar una identidad, y constituirse en un actor político articulado en el gremio ATE y junto a la Ctera (en representación de los derechos de los 200.000 cursantes de todo el país) puso freno coyunturalmente a esa medida. Pero se trataba solamente de una pausa.<sup>96</sup>

Es decir, esta bibliografía así articulada nos remite a una concepción de la escuela como un espacio de lucha política que incide en la transformación -aunque sola no puede, desde ya, puesto que Freire rechaza esa perspectiva romántica o “ingenua” que sostiene que la escuela por sí misma puede mejorar la desigualdad social. Por el contrario, sin un proyecto político que así lo promueva no puede, dice. Sin embargo, sin la escuela tampoco será posible. Esta idea es recuperada por Puiggrós en general y sobre todo, con relación a los proyectos pedagógicos latinoamericanos alternativos y emancipadores y la construcción del sujeto pedagógico; por Huergo, enfatizando en su caso la relación comunicación-educación, a partir del vínculo dialógico y en articulación con la categoría de hegemonía gramsciana y la de habitus de Bourdieu) y matrices, entramadas con el pensamiento de Barbero con relación al impacto de las TIC en la descentralización del conocimiento, las nuevas subjetividades (y sujetos) y su impacto en la formación docente y las prácticas; con especial énfasis en la alfabetización y la educación popular como cimientos de proyectos político pedagógicos emancipadores que recuperan

94 Cfr. Resolución 2619 - E/201 del 22/12/2016; Resolución 2549 - E/2016 del 23/12/2016 N° 97729/16 v. 23/12/2016 . Recuperada de

<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/156673/20161227?busqueda=1>

95 Ver <https://www.facebook.com/trabajadorxs.v.delpnfp>, sitio del Colectivo de Trabajadorxs Virtuales en ATE.

96 Seguramente habrá en el futuro o mientras yo misma escribo investigaciones de este proceso al que solo menciono al pasar.

tradiciones de las culturas populares y sus cosmovisiones y vocabularios (esto último, también ha sido un tema que desarrolla Huergo).

#### Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio, (2008). "¿Qué es lo contemporáneo?", texto leído en el curso de Filosofía Teorética que se llevó a cabo en la Facultad de Artes y Diseño de Venecia entre 2006 y 2007. Recuperado en [http://salonkritik.net/08-09/2008/12/que\\_es\\_lo\\_contemporaneo\\_giorgi.php](http://salonkritik.net/08-09/2008/12/que_es_lo_contemporaneo_giorgi.php) , julio 2015.
- Alemán, Jorge (2016). Diferencia entre sujeto y subjetividad, revista Virtualia, ]#32 Julio-Agosto - 2016, recuperado de <http://www.revistavirtualia.com/storage/articulos/pdf/dnnc586noArNBR76HHp4r1w6vC8dDjea8AHm4nFI.pdf>
- Alemán, Jorge (2018). Entrevista, en Revista Soberanía sanitaria, Año 2 · Número 4 · Junio 2018 · Revista de salud.[www.revistasoberaniasanitaria.com.ar](http://www.revistasoberaniasanitaria.com.ar), pp. 54-58. Recuperada de <http://revistasoberaniasanitaria.com.ar/wp-content/uploads/2019/03/revistaSSnro4.pdf>
- Alemán, Jorge (2018). "La libertad en el neoliberalismo es una perversión absoluta" entrevista revista Maíz, Nro. 10, noviembre 2018. Recuperado de <https://www.revistamaiz.com.ar/2018/06/la-libertad-en-el-neoliberalismo-es-una.html>
- Apple, Michael (2001). *Maestros y textos*. Madrid: ediciones Morata.
- Bilyk, Pablo, Seminario doctoral Aproximaciones al campo comunicacional: comunicación, cultura y poder, FPyCS, UNLP. Recuperado de [https://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/programa\\_aproximaciones.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/sites/default/files/programa_aproximaciones.pdf)
- Altamirano, Carlos (dir.) (2010). *Historia de los intelectuales en América Latina*. II. Los avatares de la "ciudad letrada" en el siglo XX. Buenos Aires: Katz.
- Amuchástegui, Gentili, Mollis, et al, (2009). *Memorias de la universidad: otras perspectivas para una nueva Ley de Educación Superior*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (CCC); Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Barbero, Jesús Martín (2009). "Culturas y comunicación globalizada" en I/C - Revista Científica de Información y Comunicación, 2009, 6, pp-175-192. Recuperado de [https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/martin\\_barbero\\_jesus\\_-\\_culturas\\_y\\_comunicacion\\_globalizada.pdf](https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/martin_barbero_jesus_-_culturas_y_comunicacion_globalizada.pdf)
- Benhamou, Francoise (2015). *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Brown, Wendy (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Cassin, Barbara (2008). *Googléame. La segunda misión de los Estados Unidos*. Buenos Aires: FCE.
- Cassany, Daniel (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cuesta, Carolina (2012). *Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de doctorado, FAHCE, UNLP. Director: Suasnábar, Claudio. Co-director: De Diego, José Luis.
- Davini, María Cristina (2015). *Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ÁREA DE INVESTIGACIÓN – INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, Ministerio de Educación de la Nación, 2015, disponible en [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/ESTUDIO\\_DE\\_LA\\_CALIDAD\\_Y\\_CANTIDAD\\_DE\\_OFERTA\\_DE\\_LA\\_FORMACION\\_DOCENTE\\_1.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf)
- De Sagastizábal, Leandro y Giuliani, Alejandra (2014). *Un editor argentino. Arturo Peña Lillo*, Buenos Aires: Eudeba, Col. La vida y los libros. Rev. Mex. Sociol vol.78 no.1 México ene./mar. 2016
- Del Carmen López, Emilio (2014). "Byung-Chul Han. La sociedad de la transparencia (Barcelona: Herder, 2014), Reseñas, en Revista mexicana de sociología. versión On-line ISSN 2594-0651 versión impresa

ISSN 0188-2503,. Recuperada de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-25032016000100153](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000100153)

- Diker, Graciela y Terigi, Flavia (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dujovne, Alejandro, (2014). *Una historia del libro judío. La cultura judía argentina a través de sus editores, libreros, traductores, imprentas y bibliotecas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Eidelsztejn, Alfredo (2011) en La teoría de las ficciones o la ficción en el sentido más verídico, revista Imago Agenda, Número. 50, junio 2011. Recuperado de <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=1516>
- Ghío, Adalberto F (2016). *El peronismo en la escuela. Un análisis lingüístico-discursivo de los manuales de historia argentina*. Buenos Aires: Biblos
- Ginzburg, C., (2010). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Buenos Aires: FCE.
- González, Horacio,(2010). *Historia de la biblioteca nacional. Estado de una polémica*. Buenos Aires: Ediciones de la Biblioteca Nacional.
- Grimson, Alejandro y Tenti Fanfani, Emilio (2014). *Mitomanías de la educación argentina. Crítica de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grinberg, Silvia, Langer, Eduardo y Pincheira, Iván (compiladores) (2011). *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 2* Segunda parte de las Actas del III Coloquio Latinoamericano de Biopolítica y I Coloquio Internacional de Biopolítica y Educación, Universidad Pedagógica de Buenos Aires y otras universidades latinoamericanas en septiembre de 2011.
- Guber, Rosana (2001). Capítulo 2. El trabajo de campo: un marco reflexivo para la interpretación de las técnicas. En *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Huergo, Jorge (2001), "Comunicación y Educación: aproximaciones", en *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: EPC
- Huergo, Jorge (2009), "Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación". Ficha de cátedra, FPYCS-UNLP, recuperada de <https://perio.unlp.edu.ar/sitios/opinionpublica2pd/wp-content/uploads/sites/14/2015/09/P2.1-Ficha-de-c%C3%A1tedra-Huergo.pdf>
- Huergo, Jorge, (2017), *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*, La Plata, EPC, Facultad de Periodismo UNLP.
- Katz, Sandra y Chiani, Laura (2015). ¿Las buenas prácticas, serán tan buenas y replicables?. 11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Recuperada de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56174/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56174/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Martínez, Marcela, (2014). *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María, Córdoba: Edivim.
- McLaren, Peter (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Minzi, Viviana (2010). "TIC en la escuela o cuando nada de lo humano debería ser ajeno", en Dussel, Inés, Minzi, Viviana, et al. *La educación alterada*. Córdoba: Edivim.
- Morabes, Paula (2019), (RE) Configuraciones y recorridos teóricos en la investigación en Comunicación/Educación. Aportes situados para el mapa de un campo estratégico, en *Morabes, Paula y Martínez, Darío, Miradas en articulación. Trayectorias y recorridos en Comunicación/Educación*. La Plata: Edulp.
- Murolo, Leonardo, (2014). *Hegemonía de los sentidos y usos de las tecnologías de la comunicación por parte de jóvenes del conurbano bonaerense sur. estudio realizado en Quilmes 2011-2014*. Tesis doctoral, Doctorado en Comunicación,. La Plata: FPYCS, recuperada de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/43080/Documento\\_completo.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/43080/Documento_completo.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Novomisky, Sebastián, Américo, Marcos (Comp.) (2016). *Convergencia: medios, tecnologías y educación en la era digital*. La Plata : EDULP, 2016. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-1985-95-1.

- Pini, Mónica (Comp.) et al, (2009). *Discurso, educación: herramientas para un análisis crítico*. Buenos Aires: UNSAM Edita.
- Puiggrós, Adriana (2015). *Rosarito. Un policial pedagógico*. Buenos Aires: Colihue
- Puiggrós, Adriana (2017). *Adiós Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Recalcati, M., (2016), *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Relevamiento Anual 2011 a 2017, DIEE, MECCyT. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2017\\_final.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2017_final.pdf)
- Retamozo, Martín (2017). La teoría del populismo de Ernesto Laclau: una introducción; UNAM; Estudios Políticos; 41; 5-2017; 157-184. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/65002>
- Rogovsky, Cintia (2019), "Unidad temática 4.¿Nuevas subjetividades? Construir un mundo donde sea más fácil amar, materia Pensamiento pedagógico latinoamericano, Licenciatura en Educación a distancia, Unahur.
- Rogovsky, Cintia, Delménico, Matías, Machado, Julio, Manacorda, Julián, et al (2019). La centralidad de la práctica en espacios educativos en Comunicación/educación Comunicación y Educación 1. Documento de cátedra. La Plata: Sedici. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73609>
- Sánchez Zinny, Gabriel (2018). "Fortaleciendo la inclusión digital, el pensamiento crítico y el aprendizaje a través de la robótica", diario digital Infobae, 20/11/2018. Recuperado de <https://www.infobae.com/opinion/2018/11/20/fortaleciendo-la-inclusion-digital-el-pensamiento-critico-y-el-aprendizaje-a-traves-de-la-robotica/>
- Schuttenberg, Mauricio (2011). "La reconfiguración de las identidades nacional populares".Los puentes discursivos para la inserción de tres tradiciones políticas en el espacio "transversal kirchnerista" 2011, p. 42. Recuperado de en file:///C:/Users/Valeria/Downloads/292-Texto%20del%20art%C3%ADculo-445-1-10-20120911.pdf
- Vaillant, Denise (2013). *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Unicef. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion\\_Integracion\\_TIC\\_sistemas\\_formacion\\_docente.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_Integracion_TIC_sistemas_formacion_docente.pdf)
- Viñas, Rossana (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad. Las prácticas de lectura y escritura, de la escuela secundaria a la universidad*, Tesis de Doctorado en Comunicación, FPyCS, UNLP. Director Lic. Marcelo Belinche.
- Walsh, Rodolfo (1964?). Nota al pie. Recuperado de <http://niousleter.com.ar/biblioteca/RodolfoWalshNotaalpie.pdf>
- Weinberg, Liliana (2001). *El ensayo, entre el paraíso y el infierno*. Sección de obras de lengua y estudios literarios. México: Fondo de Cultura Económica y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zambra, Alejandro (2011). *Formas de volver a casa*. Buenos Aires: Anagrama.

### PARTE III

#### Con quienes y para quienes. Voces que acompañaron esta escritura: los personajes

*En este apartado se intenta construir una voz colectiva que reflexione en torno al dispositivo investigado y sus posibles consecuencias en la transformación de las subjetividades docentes mediante el análisis de las experiencias, discursos, prácticas, representaciones e imaginarios, a partir de entrevistas realizadas a diversos actores del dispositivo.*

“Un objeto que habla de la pérdida, de la destrucción, de la desaparición de objetos. No habla de sí. Habla de otros. ¿Los abarcará también?”.

(J. Johns, citado por Carlo Ginzburg)

#### III. 1) ¿El/la pedagogo es el viaje? La construcción del dispositivo PNFP como dispositivo de Comunicación/Educación

Antes de seguir, como un instrumento que ayude a la navegación de esta Parte, se sugiere revisar en los Anexos el apartado de Cronología y personajes principales, del que nos servimos para facilitar la ubicación temporal de acontecimientos significativos. Recurro a la metáfora de la dramaturgia al hablar de personajes y escenas apelando así al recurso que ya mencioné de la tragedia como género literario y como un estilo relevante del pensamiento filosófico y político, tal como lo han trabajado autorxs a lxs que recurrimos varias veces porque ayudan a pensar eludiendo las rigideces de ciertas fronteras disciplinares ortodoxas, como Eduardo Rinesi. Estoy trabajando una trama en cuyo centro hay un conflicto, y por lo tanto, hay política, y muchos de lxs actorxs (no es casual que esta palabra comparta varios significados de acuerdo a si se usa en teatro, cine, o ciencias sociales y políticas siendo, uno de ellos específico con el de quienes hacen de determinado personaje, lo representan, sin serlo) que menciono son relevantes en cuanto a su actuación pública,<sup>97</sup> no en su condición de personas privadas, aspecto que no solo no investigamos sino que tampoco elaboramos evaluaciones ni juicios de ninguna naturaleza en este trabajo. Es más, todavía creo, algo melancólicamente, en la preservación de la privacidad, incluso en este estado actual del tema en la sociedad de la información, la comunicación y la vigilancia.

<sup>97</sup> La palabra “actor” viene del latín *āctor* (“que hace, que actúa”), a su vez del protoindoeuropeo *\*h₂áktōr*, según Wikipedia.

### **III. 1) a. Antecedentes y diagnósticos**

En entrevista realizada el 8 de octubre de 2018, quien fuera la Directora Ejecutiva del INFd entre diciembre de 2011 y diciembre de 2015, María Verónica Piovani, cuenta algunos antecedentes anteriores de la creación del INFd (2007) que permiten entender la construcción de este dispositivo, cuando se incorporó a la Mesa Federal de Educación Superior el tema de la formación docente como desafío para política pública. Por entonces se hacían reuniones regularmente, ya fuera en un salón de un lugar llamado La Mutua o ya en el Ministerio de Educación Nacional, donde se estaban discutiendo los primeros resultados del análisis de una Comisión que se había conformado en el seno del CFE, y era la secretaria de la misma Alejandra Birgin, que había trabajado en 2004. Participaban asesorando expertxs en educación como Adriana Puiggrós, Juan Carlos Tedesco, Alfredo Van Gelderen, Cristina Davini, y eran organizadas por la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, a cargo de Alejandra Birgin. Estos resultados recogían la preocupación de los ministros provinciales respecto a la capacitación docente, en un tema que siempre “incomoda”, porque todos estaban de acuerdo, los ministros, en que había que hacer algo con la FD, pero nadie sabía qué hacer. Además, había que tener en cuenta la gran cantidad de ISFD, y se los consideraba, tal vez desde cierto prejuicio, como el sector más conservador de los docentes, mucho más que en las universidades.

Sin embargo, Piovani cree que existía un prejuicio y una dificultad en la construcción del problema de la FD. Por ejemplo, se solía -y suele- responsabilizar a lxs docentes egresadxs de ISFD por la baja calidad en la educación, sin embargo, no hay estudios ni un buen diagnóstico que sostenga estas afirmaciones. Por ejemplo, el 50 por ciento de lxs docentes en actividad en la provincia de Buenos Aires son egresadxs de las universidades, y el otro 50 de ISFD, pero en el imaginario este porcentaje no se considera, se cree que la mayoría se formó en ISFD.

### **III. 1) b) ¿Dónde está el problema de la Formación Docente?**



Por otra parte, explica Piovani, hay provincias donde hace muy poco se crearon los primeros ISFD, como el caso de Misiones. “De modo que todxs lxs docentes en ejercicio o son egresadxs de la universidad o del famoso [Instituto Superior Antonio Ruiz de] Montoya, un instituto privado religioso muy prestigioso. De manera que era injusto y poco serio responsabilizar a los ISFD estatales exclusivamente de los resultados de las evaluaciones de calidad educativa”, afirma la ex funcionaria y docente universitaria. “Lo paradójico”, sigue Piovani, “es que allí las evaluaciones daban igual, los mismos resultados, que en otras provincias. De modo que el problema parecía estar en otro lado. Eso llevó a varias especulaciones, por ejemplo, que existen *habitus* que atraviesan a la institución formadora, más allá de si es universitaria o terciaria” [...]“hay algo del dispositivo de formación” que al parecer es independiente y que funciona, y tiene una manera, una eficacia, un modo de direccionar, de orientar de “constituir una suerte de matriz de la formación y el *habitus* de la formación que ahí se produce. Hay un rasgo común en ese dispositivo en los profesorados de todas las instituciones”. Hasta allí llegaban esas investigaciones. “Además hay un estereotipo” menciona Piovani, “la formación universitaria es la que hace más pie en lo disciplinar y lo pedagógico aparece sobre el final, mientras que en los terciarios lo disciplinar es más frágil, pero lo pedagógico es más consistente”, está desde el inicio, más vinculado al sistema y la didáctica. “Esto está como una suerte de verdad instalada”, sostiene la ex Directora Ejecutiva del INFD. Recuerda que, por lo general, en las universidades, los profesorados suelen estar articulados las licenciaturas y tiene apenas un pequeño componente específico (como historia de la educación, o fundamentos curriculares, las prácticas). Sin embargo, ella cree que esto amerita una investigación más sostenida y seria.

El tema medular, según su enfoque, es el que plantea Adriana Puiggrós: “repensar estructuralmente cómo articular la formación docente al sistema, eso hay que pensarlo para el futuro”. Eso no significa eliminar las diferencias, es decir que sea todo universitario, o privado, o público, sino más bien qué tipo de “trama y de procesos sustantivos hay que poner en práctica”, es decir, ver qué preguntas medulares hay que hacerse para pensar pensar un sistema de

formación docente. Por ejemplo, ¿cómo se financia?, si debe ser nacional, qué tipo de instituciones hay que organizar. Qué implica nacionalizar la formación, cómo deberían dialogar las universidades y los ISFD, la carrera docente (ingreso, permanencia, egreso), qué tipo de formación se requiere, cómo dialoga eso con las currículas de cada provincia, qué porcentaje debe haber de una currícula común y otras diferenciada en cada provincia, entre otras.

Más allá del gobierno y la administración de la FD dentro del sistema de educación nacional, hay que preguntarse qué tipo de instituciones se requieren, si deben ser nacionales, cómo se los debe financiar, cómo se organiza la carrera docente: acceso a cargos, formación, ingreso, permanencia y egreso, si hace falt una currícula general y otra específica de cada provincia. Es decir, hay una política de la FD que está inscrita en la política educativa nacional y de proyecto de país, con tensiones, contradicciones... Aunque debe tener una direccionalidad de sentidos, una serie de principios organizadores. En la actualidad, el dispositivo de FD tiene un principio organizador que entiende la calidad como la suma de desempeños individuales, de “selección de talentos”. Para esta gestión la formación situada alude a una cuestión geográfica,espacial, (es en tal institución), para el dispositivo que nosotros pensamos, es una referencia epistemológica que implica pensar qué es y cómo se construye y qué es el conocimiento. “Ellos [la gestión de Cambiemos] lo conciben como algo mensurable medible. Es una concepción fetiche de la calidad educativa: la suma de los desempeños individuales medibles en función de pruebas estandarizadas”.

En tal sentido, el recorrido que llevó a la elaboración del dispositivo PNFP, y dentro de este, a la incorporación de un módulo transversal de PPL en las especializaciones, puede rastrearse en el marco general y en los antecedentes del diseño de esta política de Capacitación Docente Continua o Permanente, a partir de concebir a la educación como estrategia central del modelo de desarrollo nacional, tal como quedaron expresados en la Memoria de gestión del Instituto Nacional de Formación Docente - 2007-2015 (2015):

El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de planificar, organizar, supervisar y financiar el sistema

educativo nacional, debiendo garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades definidos en la LEN.

El Ministerio de Educación Nacional y los Ministerios de Educación Provinciales se vinculan a través del Consejo Federal de Educación: organismo de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

A su vez el Instituto Nacional de Formación Docente trabaja de manera colectiva con las Direcciones de Educación Superior de cada jurisdicción, en la planificación, diseño, gestión y asignación de recursos para el sistema de formación docente.

Al respecto se ha constituido la Mesa Federal de Directores de Nivel Superior, como espacio nacional de concertación técnica coordinado por el INFD y legitimado por la LEN, para el análisis y la discusión de una agenda de temas considerados de preocupación central en el campo de las políticas de formación docente inicial y continua.

La Mesa Federal está integrada por los Directores o responsables de Educación Superior de cada jurisdicción y por el INFD en calidad de miembro permanente y coordinador. Su misión es “la concertación técnica para promover y llevar a cabo las políticas de formación docente que se acuerden en el Consejo Federal de Educación, y la participación en consulta sobre las acciones y procesos impulsados por el Instituto Nacional de Formación Docente”.

En diciembre del 2005 la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua elaboró un informe, aprobado por la Res. CFCyE N° 251/05, que describe las principales problemáticas detectadas en el campo de la formación docente nacional: (Infd, *Memoria de gestión*, 2015)



### **III. 1) c. La evaluación de lxs docentes y la discursividad de la transparencia**

Sin embargo, en la construcción de los diagnósticos acerca del estado de la cuestión de la formación docente argentina también vemos que la perspectiva del actual gobierno considera cuestiones muy diferentes, de modo que también son muy distintos, incluso antagónicos en ocasiones, los dispositivos que diseña el neoliberalismo respecto de aquellos que piensan los gobiernos nacionales y populares que trabajan en la perspectiva de la educación como derecho. Esto se ve sobre todo expresado en el problema de la evaluación. La evaluación es un gran capítulo de la educación que no podemos desarrollar acá. Sin embargo, conviene señalar que hay un cierto mito que se extendió en el discurso del sentido común, respecto de los docentes, y en especial los sindicatos docentes, rechazan la evaluación. Esto es algo que no resiste el menor análisis: cualquiera que conozca las trayectorias educativas de la carrera docente en Argentina sabe que lxs docentes participan de dispositivos y prácticas de evaluación institucionales habituales, tanto individuales como colectivas.

Sin embargo, la cuestión es el dispositivo y los objetivos, que deben ser entendidos también dentro de la discursividad que propone la “sociedad de la transparencia”, que pretende en este caso convertir el sentido de procesos pedagógicos como la evaluación -cuyo sentido se supone que es la mejora de los aprendizajes, y de la enseñanza por ende-, en sus aspectos de “evidencia” y “exposición”, con fines de asociarlo a la cuestión salarial y la inversión educativa. De este modo, al exponerla (en el discurso de la Alianza Cambiemos esta función aparece sostenida en el significante “derecho [a exponer] la “información pública”, y lo que sucede es que, como sostiene Han (2014), se van transformando acciones sociales en mercancías que sólo adquieren valor, además, cuando evidencian ser favorecedoras del funcionamiento dinámico del capital. El efecto es que así se renuncia a la peculiaridad de los procesos, los sujetos y los objetos, se violenta cualquier posibilidad de libertad o autonomía, se exageran los mecanismos de control de las sociedades totalitarias mediante panópticos que operan en dispositivos de hipercomunicación y exhibición. En sintonía, la evidencia consiste en eliminar

toda máscara que encubra una relación contractual, sometiendo todo tipo de acción a la iluminación y el control. Adriana Puiggrós (2018) sostiene :

Vista la educación como un mercado, hay que regularlo. La evaluación es uno de los dos grandes reguladores de ese mercado. Hay varios instrumentos que vienen para regular, pero los dos más importantes son la evaluación -y los rankings- y el combate contra los sindicatos ¿Por qué? Para tratar de lograr la libre contratación docente. Estos son los instrumentos de regulación del mercado. ¿Qué hay que hacer respecto al tema de la evaluación? Sencillamente, no pagarle a PISA. Bueno, ahora hace poquito entramos a la OCDE, por lo que el problema te lleva más allá. [...] Cuando vos pagas por PISA estas pagándole a la empresa Pearson, que es el pulpo más importante que hay ahora en materia de producción de material para educación, Bueno, no le pagues a Pearson.

Pero ojo, ¿hay que evaluar? Sí, claro que hay que evaluar. ¿Hay que participar en las evaluaciones como PISA? No, ¿en ninguna internacional? Sí, hay que tratar de construir una evaluación regional, de UNASUR, si vuelve a existir verdaderamente la UNASUR. La evaluación que desarrolló el ministerio de educación con Alberto Sileoni, avanzó en ese orden. Avanzó bien. Pero ¿cuál debe ser el sentido de esa evaluación? ¿hacer un ranking? No. Bullrich critica que la evaluación no era pública, que no se daban a conocer todos los resultados. No hay que dar a conocer absolutamente todos los resultados. No es para ponerlo en el diario y poner un título. La evaluación es para incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El que tiene que conocer y saber cómo le va al pibe es el maestro, el pibe y la familia del pibe. Punto.

Con relación a las pruebas estandarizadas como PISA, hay que considerar además que

PISA es un programa internacional de evaluación de estudiantes de 15 años implementado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Esta institución internacional está integrada por 34 Estados; entre ellos, los más desarrollados del mundo. El programa consiste en aplicar cada tres años pruebas estandarizadas de rendimiento escolar a muestras nacionales de chicos de 15 años escolarizados (no importa en qué nivel). En la última prueba realizada en 2012 participaron 65 países, entre ellos la Argentina. Los datos resultantes se traducen en un ranking de países que tiene su propio peso en el campo del debate y la formulación de políticas educativas nacionales. Aunque el programa ha recibido críticas tanto por su enfoque limitado de la "calidad de la educación", como por sus metodologías y técnicas de análisis, lo cierto es que la posición que cada país obtiene en el ranking muchas veces se utiliza para alabar o condenar la calidad de su sistema escolar. El problema es que una simple medida, uno u otro lugar en una lista, desencadena una especie de "comparativismo salvaje" que ignora las particularidades socioeconómicas, históricas y culturales de cada sociedad, así como los objetivos múltiples que persiguen los sistemas escolares, estructuralmente complejos y multifuncionales. (Grimson, Tenti Fanfani, 2014: 25)

Esta apelación a las supuestas evidencias, que de algún modo recuerda a las tradiciones biologicistas que influyeron en la educación de comienzos del siglo XX en nuestro país, se traslada a la discursividad actual como una forma de clausurar los debates. La supuesta evidencia de lxs docentes no saben enseñar o enseñan mal, que surge de los resultados

(eficientismo) de las pruebas estandarizadas como PISA, señala en la entrevista que hicimos Verónica Piovani, tiene un fuerte impacto en la mirada sobre lxs docentes de la actual gestión, y esa discursividad también influye en la subjetividad docente.

### III. 1) d. El dispositivo PPI

Dicho esto, muy breve, sobre la evaluación, le preguntamos a Piovani si hay algún vínculo entre este problema de la FD y las evaluaciones, con este imaginario o mito acerca de que lxs docentes enseñan mal, con el diseño del dispositivo PPL. Ella recuerda antecedentes de procesos que se habían hecho durante la gestión en Educación Superior en la provincia de Buenos Aires, que mostraban a su criterio la necesidad de recuperar las tradiciones latinoamericanas en la FD, ir un poco más allá de la mejora de las condiciones objetivas (no solo salariales) en la profesión docente. Desde aquel punto se recorrió un largo y complejo camino <sup>-98</sup> con componentes de acuerdos políticos, elaboración de normativa, financiamiento, entre otros- que llevaría a la implementación del dispositivo PNFP “Nuestra Escuela”, integrado por dos componentes:

- Formación Docente Situada, implementado en las instituciones formadoras.

- El componente de las Especializaciones, Postitulaciones o Posgrados, implementado mediante un ambicioso dispositivo cuya base se desarrolló en una plataforma virtual diseñada *ad hoc*. Estas Especializaciones estaban destinadas a docentes en ejercicio de todo el país de manera gratuita y previendo todos los mecanismos de acreditación en una trama compleja que articulaba la normativa nacional y la de las 24 jurisdicciones. En este componente se inscribió el dispositivo PPL de Comunicación/Educación.

Hay que considerar que para ello se produjeron todos los contenidos para cada Plan de Estudios, que debían estar articulados además a los diseños curriculares y cumplir con la carga horaria asignada en función de lo acuerdos formulados en el seno del Consejo Federal de

98 A fin de visualizar el recorrido histórico se sugiere ver *Memoria de gestión* del Instituto Nacional de Formación Docente - 2007-2015 (2015), disponible en [https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Memoria\\_INFD\\_20072015\\_1\\_1.pdf](https://cedoc.infd.edu.ar/upload/Memoria_INFD_20072015_1_1.pdf)

Educación (CFE) y la normativa posterior que habilitaba la acreditación, y por lo tanto, el puntaje para la carrera docente. A su vez, a efectos de garantizar la calidad de los materiales, su diversidad, la democratización en la producción del conocimiento, las diversas epistemologías y posturas, se convocó a especialistas (que oficiaran de autorxs de los contenidos) y capacitadores provenientes de distintas universidades nacionales y algunas del sector privado. A su vez, sobre la base de la experiencia ya realizada en años anteriores en el INFD en cursos y otras propuestas formativas, se diseñaron dispositivos de trabajo específicos para la plataforma, que incluyeron a programadores, editores especializados en didáctica de las ciencias, entre otros. Por otra parte, se tuvieron en especial consideración los derechos resguardados en la legislación nacional respecto a la autoría y los contenidos libres, por lo cual además se produjeron materiales audiovisuales, se recurrió al uso sistemático y articulado de los repositorios universitarios y de otras instituciones nacionales y regionales.

El módulo PPL que analizamos fue escrito en sus distintas versiones por distintos autorxs, pero todos a partir de la metáfora utilizada por Huergo de que “el pedagogo es el viaje”,<sup>99</sup> e invitó a cientos de miles de cursantes a:

<sup>99</sup>Luego de la repentina muerte de Jorge Huergo, el 6 de enero de 2014, una parte del equipo original del Seminario de Pensamiento Político Latinoamericano y educación, integrado por Mónica Alonso, Marisa Olivieri, Francisco García Laval, Julia Barba, Julián Manacorda y yo, continuó. La reescritura de las clases quedó a mi cargo y se hizo sobre la base de las versiones originales de Huergo, incorporando nuevos temas, enfoques y variantes. Más adelante, al implementarse como módulo en el PNFP, se ampliaron los equipos dada la complejidad y masividad del programa. En 2014, la autora del módulo fue Belén Mercado (FFyL, UBA e INFD, Componente situado) y tenía una orientación hacia la historia de la educación, y los tres Responsables de Contenidos: Belén Mercado en Problemáticas de las Ciencias Sociales y Políticas Socioeducativas; Kevin Morawicki (FPyCS-UNLP), en Matemática y Derechos Humanos y yo (INFD, Trayectos formativos y FPyCS-UNLP) en Escritura y Literatura y Políticas Socioeducativas, Postítulo que por su dimensión cuantitativa (inició con una matrícula de 9000 inscriptos en los que el módulo PPL tenía 66 aulas virtuales con 70 cursantes en cada una) fue dividido. La autoría del módulo en la versión 2015 quedó a cargo mío y se propuso que recuperara la perspectiva de Comunicación/Educación huerqueana. También tuve cargo la coordinación del conjunto de los equipos de cátedra. Ese año se incorporarán cuatro nuevos RC para atender PPL en los nuevos Postítulos creados, si bien algunxs ya integraban el equipo original de Seminario conformado por Jorge Huergo en 2012, pero cumplían roles de Coordinación de Tutorxs, como el caso de Julia Barba (FPyCS-UNLP) en Problemáticas de las Ciencias Sociales (cuando Belén Mercado optó por desarrollar su tarea solamente en el Componente Situado); Francisco García Laval (FPyCS-UNLP) en Matemáticas; Ariel Zysman (FFyL-UBA) en Ciencias Naturales; Julián Manacorda (FPyCS-UNLP) en Políticas Socioeducativas (cuando yo opté por quedarme a cargo solamente en el Postítulo de Escritura y Literatura) y Mónica Fernández (FFyL-UBA) en Maternal.

- ❑ preguntarse acerca del sujeto pedagógico latinoamericano actual
- ❑ interpelar sus prácticas áulicas,
- ❑ reconocer los saberes de lxs educadorxs como saberes transformadores y humanizantes que deben incorporarse y entrar en diálogo en las currículas oficiales.

En principio, al menos en la versión más fiel a la perspectiva trabajada en los seminarios de 2012-2014, no tenía un enfoque histórico de la educación latinoamericana -si bien se historizaban las pedagogías propuestas- sino un enfoque original: el de la de Comunicación/Educación que podríamos denominar huergueana. Esta propuesta se encontraría con no pocos obstáculos, tanto hacia el interior de los equipos técnico profesionales del dispositivo del PNFP, cuanto en el transcurrir de las cursadas, que estaban organizadas cuatrimestralmente, además de la complejidad de incorporar una materia (módulo, asignatura) transversal a (primero seis) diez Postítulos. Podemos enumerar distintos órdenes de problemáticas:

- ❑ Las complejidades didácticas y específicas de cada campo, en 2014: Enseñanza de las Ciencias Sociales para Escuela Secundaria; Enseñanza de las Matemáticas para Escuela Secundaria; Enseñanza de Escritura y Literatura para Escuela Secundaria; Especialización en Derechos Humanos; Especialización en Políticas Socio Educativas<sup>100</sup> y Especialización en Ciencias Naturales para Escuela Secundaria, que al año siguientes se ampliarían, al incorporarse Enseñanza de las Ciencias Sociales para Escuela Primaria; Enseñanza de las Matemáticas para Escuela Primaria; Especialización en Ciencias Naturales para Escuela Primaria.
- ❑ Las complejidades logísticas. Cada Especialización contaba con un equipo técnico profesional de conducción: un Coordinador/a de Carrera (equivalente a un Director de carrera en el sistema universitario); Webmaster (responsable del funcionamiento en la

100 Única Especialización en la que se admitieron, por sus características, cursantes que podían no ser docentes en ejercicio, pero estar cumpliendo un rol educativo en instituciones socioeducativas. El resto todos los cursantes debían ser docentes en ejercicio del Nivel y la modalidad correspondiente.



plataforma virtual, que además integraba un equipo más grande de Webmaster dentro del PNFP); Responsables de Contenidos (RC) de cada módulo (una suerte de Titulares de cátedra); Coordinadorxs de módulo (equivalentes a Jefxs de Trabajos Prácticos) y docentes tutorxs (docentes al frente del aula virtual).

En el caso de PPL, el primer año de implementación, con la presencia del módulo en seis Postítulos, se designaron tres RC, siendo que cada uno de ellos tenían a su cargo el trabajo en dos Especializaciones. Esto suponía articular con las conducciones y los equipos de cada una, siendo el único que tenía ese carácter transversal, a excepción del módulo de Marco Político, como ya se explicó. Para entender esta complejidad hay que considerar no solo la necesidad de adecuar el contenido general a cada Postítulo, sino la de la implementación, ya que en algunos Postítulos el Módulo tenía a su cargo 66 aulas con aproximadamente 70 cursantes cada una (el desgranamiento promedio era del 30 por ciento),<sup>101</sup> y en otros, “apenas” 25 aulas, con la misma cantidad de cursantes por aula. Además, la implementación del programa en el segundo cuatrimestre de 2014 obligó a que la mayoría de los equipos (RC, tutorxs, coordinadorxs), que carecían de experiencia en una plataforma virtual, se fueran formando a la par que lxs cursantes.

Cualquier política de semejante masividad, y tan innovadora, implicaba trabajar sobre una base de acuerdos de colaboración y construcción de pautas de trabajo que se fueron desarrollando sobre la marcha en muchos casos. A su vez, la transversalidad del módulo PPL, si bien le otorgó un carácter de complejidad mayor a otros, permite justamente utilizar este dispositivo para abordar nuestro tema de una manera estratégica, pues precisamente la experiencia pedagógica desarrollada atravesó todos los Postítulos que incluían a docentes de distintos Niveles y Modalidades de enseñanza. De modo que lxs cursantes de PPL fueron docentes de todo el país de todas las disciplinas mencionadas, formados en ISFD, universidades nacionales, desarrollando tareas de enseñanza en escuelas primarias, secundarias y en instituciones socioeducativas y de la educación no formal. Afrontando en el día a día, además, la

<sup>101</sup> Las Especializaciones con mayor matrícula eran Socioeducativas y Derechos Humanos, como ya ha señalado.

formación en un dispositivo virtual mediante el uso de TIC, y solo posible por la existencia previa y simultánea de políticas complementarias como las de Conectar Igualdad, que supusieron la conectividad masiva y federal, y la distribución de computadoras, por una parte, y por otra, el aparato de normativas (leyes, disposiciones, resoluciones) nacionales y provinciales que permitían dar un marco a todo este ambicioso programa. Marco que además se había ido construyendo en el seno del Consejo Federal de Educación, integrado por todos los ministros de educación provinciales, las autoridades educativas nacionales y con representantes del Congreso de la Nación, además de la participación de los sindicatos docentes y las universidades nacionales, que proveían los equipos de formadores.

III. 2) “Un lugar importante”. La presencia de comunicadores en el diseño del módulo PPL.

Desafíos, tensiones, aciertos y errores

Francisco García Laval, entrevistado el 11 de marzo de 2019 para esta tesis, fue uno de los integrantes con mayor experiencia en este proyecto, ya que estuvo en el grupo que convocó Jorge Huergo en el 2012 para la primera experiencia en el Seminario de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación (SPPLYE) como tutor, y luego cumplió diferentes roles en el módulo PPL en el PNFP: Coordinador de Tutores en la Especialización en Socioeducativas y Responsable de Contenidos (RC) en la Especialización en Matemáticas para Escuela Primaria y Secundaria. Licenciado en Comunicación y docente en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS) de la UNLP, destaca esta particularidad en el dispositivo PPL de incorporar a comunicadores en un espacio tradicionalmente hegemonizado por profesionales de las Ciencias de la Educación, que tenía justamente como antecedente la convocatoria hecha por Huergo en 2012, “a quien le gustaban esas combinaciones de equipos, no solo disciplinares, sino también generacionales”, explica, a recordar que en aquel equipo formado en 2012 para el Seminario había docentes comunicadores de veintipico de años y otros de más de cincuenta con formaciones de grado y recorridos muy distintos.

García Laval considera que esa incorporación de comunicadorxs aportó cierta audacia que hizo del dispositivo algo especial, pero no estuvo exento de tensiones, debido a lo novedoso de esto. Por un lado, señala que entre el capital simbólico de lxs comunicadorxs está el de tener un mayor conocimiento, práctica y manejo de dispositivos en plataformas virtuales -al menos, en el momento de creación del módulo, en 2014-, para los cuales muchos de ellos contaban con más herramientas y experiencia en TIC aunque esta no fuera necesariamente acreditable. Por otro, esto trajo algunas tensiones en el proceso de integración de equipos hacia el interior de cada Especialización y en la articulación entre estas, no solo por el carácter transversal de PPL, sino por esta modalidad de estar integrado por profesionales de diversas disciplinas, muchos de ellos de Comunicación, mayoritariamente formados en la FPyCS de la UNLP. También señala que la presencia de comunicadorxs, así como de profesionales provenientes de otras ciencias sociales (como Filosofía, Ciencias Políticas, Sociología), generaba cierto rechazo en algunos sectores de equipos formados por “expertxs” en Ciencias de la Educación (desde ya, no todos), aunque él considera que el carácter interdisciplinar de PPL le otorgaba uno de sus aspectos más valiosos. También hubo algunas tensiones entre equipos que provenían de la UBA (que a veces expresan un “sentimiento de superioridad” frente a los terciarios u otras universidades y que muestran cierta pretensión de construir hegemonía) o de alguna universidad privada (como la Universidad de San Andrés) que gozan de un supuesto “prestigio” mayor que otras instituciones en algunos imaginarios docentes y que recuperan así las tensiones entre “porteñxs” e “interior” en un dispositivo federal integrado por equipos tan diversos. Allí se ponen en juego no solo disputas que tienen que ver con prejuicios propios del campo educativo, sino de la política en sentido amplio y de la construcción de identidades en un país donde desde sus orígenes hay una lucha que se ha expresado en esos significantes: “Buenos Aires vs. interior”, “porteños vs. provincianos”, “universidades vs. Institutos (punto ya mencionado también por Piovani en la entrevista) y que gravitan en la conformación de dispositivos de Comunicación/Educación en Políticas Públicas a implementar en todo el país pero que con frecuencia se gestionan (y se

diseñan) en CABA, sin considerar muchas veces las complejidades de los distintos territorios, sobre todo cuando se trata de dispositivos que requieren no solo la articulación político pedagógica y de gestión, sino de cuestiones de desarrollo tecnológico, conectividad, condiciones geográficas, climáticas, equipamientos, entre otras.

De alguna manera esta tensión (señalada también por Piovani) actualiza la idea huergueana de pensar la articulación del campo Comunicación/Educación desde las tensiones, no solo las mencionadas sino también las que se dan entre el saber letrado y académico y el saber popular, entre los medios de comunicación comerciales masivos, las redes sociales y los medios populares, entre las pedagogías hegemónicas oficiales y las alternativas, entre otras. En esa línea, García Laval también recupera una tensión subyacente, a veces también explícita, entre lxs docentes formados en instituciones de educación superior terciaria y aquellos formados en universidades, que se actualizó en el armado del dispositivo PPL y supuso otro desafío en el proceso de desarrollo del mismo. En PPL se expresaron estas tensiones, pero se logró construir un dispositivo que trascendió estas cuestiones incluso si se considera que muchxs de lxs integrantes del PNFP provenían de espacios de trabajo formal en el INFD o en el Ministerio de Educación Nacional, a diferencia de lxs trabajadorxs contratados específicamente para ser incorporados al PNFP desde otras procedencias.

*¿En qué te cambió esa experiencia en el PPL?, le pregunté. “Siento que estuve en un lugar importante. Sé que estuve en un lugar importante, que ayudó a transformar un poquitito la realidad. Que me confrontó con la pregunta de por qué uno aspira a ser docente, o es docente y es porque uno aspira a abrir mundos, a transformar el mundo. Y siento que esta experiencia lo hizo”.*

*¿Y cuáles considerás que fueron los errores o problemas principales de esta experiencia?* interrogué. “Creo que el error fue no construir estructuras más sólidas. Sobre todo en términos contractuales, con relación a las condiciones de contratación de los equipos. Creo que hay que montar estructuras más sólidas, con procesos de ingreso, de selección de lxs trabajadorxs, que

permitan más estabilidad, y que sean más difíciles de destruir”, de modo de de garantizar que estas políticas se sostengan en el tiempo”, explica.

Respecto a evaluar lo positivo y lo negativo de esta experiencia, Julia Barba señala que PPL en el PNFP, al ser transversal y estar en casi todos los Postítulos como parte de la FD nacional devino el algo revolucionario. Que se encontró con muchísimxs docentes, y ella misma, que se encontró en esos contenidos por primera vez, que durante su formación nunca habían tenido acceso a esos contenidos. Eso fue un gran aporte, sostiene “para repensar las prácticas, para repensar cómo estamos atravesados por una formación bancaria, como diría Freire”, eso cree que fue de gran impacto tanto para lxs docentes cursantes como para lxs capacitadores. Lo negativo, considera ella, fue la desaparición de PPL y la eliminación de una política de FD nacional que incluya lo latinoamericano. Eso no existe más. Ella considera que “hubo odio en cuanto al PPL, sino no se entiende esa supresión”.

### **III. 2) a. “Percibir el silencio”**

Julia Barba, también docente de Comunicación en la FPyCS de la UNLP, también resalta la importancia que tuvo para ella esta experiencia , primero en el equipo que formó Huergo para el SPPLyE y luego en el PNFP, donde transitó diversos roles: como tutora, Coordinadora de Tutores (CT) y Responsable de Contenidos (sugerimos ver Glosario al final). Primero destaca la diversidad de procedencias, recorridos y edades de lxs integrantes de aquel equipo, si bien no todxs lxs integrantes de aquel Seminario continuaron luego en el PNFP. El caso de Julia Barba es muy particular, ya que es la única de lxs entrevistadxs para esta tesis cuya primer experiencia docente fue justamente esta y en la virtualidad. Le pregunto si hubo alguna capacitación previa en un entorno virtual y relata que todxs aprendieron al mismo tiempo que se desarrollaba la experiencia, si bien algunxs tenían más experiencia o mejor predisposición con el uso de TIC en general. Para ella era llamativa la participación de Huergo en la plataforma de los seminarios, donde recorría las aulas (unas 14), participaba en los Foros, leía las intervenciones. *Escuchaba a*

lxs estudiantes, o en este caso, leía, una práctica docente habitual en él.

**III. 2) b. Enseñar y comunicar en entornos virtuales: “todos conectados pero desconectados a la vez”**

“So we get them all, even the people in the trees”.  
[Entonces los tenemos a todos, incluso a quienes  
están en los árboles]  
(Eric Schmidt, citado por Barbara Cassin, 2008: 121)

Julián Manacorda, entrevistado en abril de 2019, también integraba el equipo de PPL desde aquel Seminario creado por Huergo. Es docente en la FPyCS de la UNLP y relata que hasta el 2012, siendo un joven estudiante de la Licenciatura en Comunicación, ya tenía experiencia presencial como ayudante (adscripto) en la Cátedra de Comunicación y Educación de Jorge Huergo en esa Facultad y en equipos “de formación de formadores, formación docente en instancias más ligadas a la educación popular”, “como el Programa FINES en Ensenada [provincia de Buenos Aires] y experiencias de extensión desde la cátedra en educación popular como talleres en barrios o con organizaciones sociales. Huergo lo convocó en 2012 para hacer esta experiencia en el Seminario de SPPLyE y aceptó a pesar de que como casi la totalidad de lxs convocadxs, incluyendo al propio Huergo, no tenía experiencia de enseñanza en entornos virtuales o educación a distancia. Esa fue su primer experiencia no solo en la virtualidad, sino en un programa nacional. Manacorda recuerda que en uno de los últimos textos que escribió su querido maestro se mostraba muy crítico respecto a los entornos virtuales: “aunque también era una mirada que estaba construyendo, él, y estábamos construyendo todxs. Esas discusiones eran colectivas”.

*¿Cuáles eran las discusiones?* Manacorda estima que Jorge “era un fanático del encuentro pedagógico presencial con otrxs, sus clases tenían siempre un gran componente práctico, de poner el cuerpo, así que tenía ciertas reservas con las posibilidades de ese tipo de entornos, donde se trabaja cada unx aislado, en su casa, en los momentos que puede”. En la virtualidad estamos “todos conectados pero desconectados a la vez”. En el aula material, continúa, “vos te

encontrás en un horario determinado, en un espacio determinado”, mientras que en la virtualidad “no hay sincronía, no está la posibilidad de un debate entre todxs”, al menos en principio. “Es un tema que a mí me preocupa. El debate se da igual”, sostiene “porque hay Foros y herramientas de ese tipo, pero puede ser que surjan debates y las respuestas se demoren dos o tres días, y eso hace perder un poco la dinámica de la discusión”. A su vez, la virtualidad “ofrece algunas seguridades, al estar sentado en tu casa frente a una computadora, que te permiten decir ciertas cosas que quizá en la presencialidad no dirías, lo cual es facilitador para algunas personalidades que no se sienten cómodas al exponerse frente a otrxs, como vemos con frecuencia en el aula presencial. En el aula virtual eso no pasa tanto, porque además la gente tiene más tiempo para escribir, para revisar lo que va a decir, y eso permite tener más soltura para exponer alguna idea. Pero también se pierde la frescura de contestar en el momento, esos matices de las discusiones. Para quienes venimos, como Jorge, de la educación popular, en la presencialidad tenemos algunas dinámicas, técnicas, herramientas, que te permiten, como docente, interpelar a lxs estudiantes, que en la virtualidad también las hay, pero todavía no las conocemos tanto. No quiero ser negativo, estoy pensando solamente en la comparación. Eso es lo que me pasa a mí, o lo que decía Jorge: ‘que la tiza y el pizarrón son imparables’”.

Esta cuestión se vincula con lo que sostuvo también en la entrevista realizada para esta investigación (julio 2017) Adriana Puiggrós, al observar que en las prácticas áulicas se despliegan prácticas creativas que forman parte del vínculo pedagógico y que forman parte y expresan nuestra herencia cultural, y comprenden tanto “la motivación, como la exclusión. Es por eso que ella distingue las prácticas del currículum, que es el presupuesto oficial acerca de lo que se considera que hay que hacer. Sobre este punto, coincide otro docente en la FPyCS de la UNLP, Gonzalo Annuasi, quien no integró el módulo PPL pero sí otros dentro del Postítulo de Enseñanza de la Escritura y la Literatura para Escuela Secundaria (como el de Teoría y Crítica cultural y el de Discurso y Sociedad)<sup>102</sup> en entrevista realizada en octubre de 2018, sostuvo que en la

102 El Módulo Discurso y Sociedad provenía también, como PPL, de una base formada en uno de los Seminarios implementados en 2012 y sus contenidos y coordinación estaban a cargo de dos docentes de la FPyCS de la UNLP, una de Comunicación (Rossana Viñas) y una que provenía de

presencialidad lxs docentes pueden observar las expresiones, la disposición de los cuerpos, la distribución de los estudiantes en el espacio áulico y hacer un pre diagnóstico de cómo están: si algunx está cansadx, si ha llorado, si se aburre, si hay conflictos grupales, muchas cosas. No olvidemos que la dimensión afectiva es indispensable en todo vínculo pedagógico para que se produzcan aprendizajes significativos. En el mismo sentido, la palabra del educador/a es portadora de una enorme potencia, y el interrogante que nos planteamos es si esa palabra circula e impacta en los cuerpos del mismo modo al afectar diferentes sentidos, considerando que la práctica de escuchar y ver en la presencialidad es muy diferente de lo que se pone en juego en la práctica de la lectura, incluso, en casos por ejemplo de alumnxs no videntes o hipoacúsicos, la presencia física se advierte con algunos sentidos.

Pensando en la elección de la docencia, Annuasi recuerda que su objetivo era investigar en el ámbito académico, pero la práctica universitaria de algún modo exige que lxs investigadorxs ejerzan la docencia y desde esa demanda empezó su trabajo en las aulas presenciales más de diez años antes de la experiencia en el entorno virtual del INFD. A diferencia de García Laval, Barba y Manacorda, su ingreso fue con lanzamiento del PNFP, si bien no en PPL, como se dijo. Le preguntamos si antes de eso había tenido experiencias de enseñanza en la virtualidad y señala una práctica extendida y habitual en muchos ámbitos docentes: el uso, por ejemplo, de la plataforma Facebook para hacer grupos cerrados de trabajo con alumnxs, donde también comparten bibliografía y recursos. Desde ya, el uso de estas redes originalmente era en dispositivos como las PC, luego en laptops o tablets, y en la actualidad lo más extendido es en teléfonos inteligentes, celulares. La incorporación de herramientas digitales en la enseñanza se fue desarrollando, señala Annuasi, aunque no fuera una exigencia del trabajo en la cátedra. Ya siendo estudiante, empezó a usar mail, la experiencia y el tipo de herramientas digitales usadas depende de la generación a la que cada cual pertenezca. Estas prácticas por lo general se van instalando mucho antes de que su uso se formalice o institucionalice, y el tipo de subjetividad propuesta por redes como Facebook -el tipo de lógica y prácticas comunicacionales ya la Lingüística (Alejandra Valentino), ambas especialistas en análisis del discurso.



instaladas en amplios sectores de docentes- que se incorporaban al PNFP representó un desafío no solo desde el punto de vista técnico, del software, sino sobre todo en cuanto a la lógica de trabajo pedagógico y de comunicación con lxs actores, que no son clientxs ni usuarixs, ni “amigxs”, ni “seguidorxs”, sino docentes en ejercicio en condición de estudiantes. De hecho, señala Annuasi, “hoy muchxs docentes ya no usan mail y se comunican más frecuentemente por Whastapp. Se trata de prácticas muy dinámicas que cambian a gran velocidad”, que problematizan las diversas estrategias de legitimación del uso de TIC en las escuelas y otros ámbitos de la educación formal y no formal.

En este sentido, hay que situarse en una muy breve cronología, que nos indica que si bien el correo electrónico (la herramienta para comunicarse más antigua de internet) aparece en la década del 70, no se hará inmediatamente masivo, como tampoco ocurrirá con la conectividad, que ha dependido siempre de las políticas públicas y el rol que el Estado haya tenido en materia de inclusión digital y comunicación democrática, en especial en los países latinoamericanos. En nuestro país no se expande su uso hasta fines de la década del 90. Yahoo, por ejemplo, se crea en 1994, en 1995 comenzaron a digitalizarse materiales audiovisuales, todos recursos indispensables en cualquier plataforma de educación a distancia o virtual. En su último libro, *The Game*, Alessandro Baricco nos recuerda que

En 1991 había en el mundo un solo sitio web: el de Berners-Lee.  
Al año siguiente, gente de buena voluntad abrió tres nuevos.  
En el 93 eran 130.  
En el 94, 2738. [...]  
Hoy, mientras escribo esta línea, hay 1.000.284.792.  
(Baricco, Alessandro, 2019: 60)

La velocidad del proceso de transformación de las TIC supone no solo la necesidad de incorporar de manera continua nuevos aprendizajes, sino que modifica las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las didácticas, y, en nuestra hipótesis, los modos de vincularse entre docentes y los vínculos pedagógicos entre profesores, maestros y estudiantes tanto en entornos virtuales como presenciales, aunque de modo diferente. En este sentido, Annuasi hace una

distinción en su propia práctica docente, por ejemplo, que lo lleva a restringir el uso de la plataforma del PNFP u otras herramientas digitales que usa en su práctica docente en el celular, para limitar la disposición de una subjetividad que reacciona ante la demanda. Es decir, una disponibilidad permanente del docente, que si se conecta solamente a través de la computadora pueda resguardarse y mantener un espacio y un tiempo especial para la práctica pedagógica.

Pero también en estas nuevas narrativas y textualidades en la virtualidad parecen surgir nuevos placeres, nuevas opciones para desplegar el erotismo de la enseñanza, lo que nos lleva a una reflexión de Barthes, quien claramente habitó un mundo muy distinto al nuestro, anterior a lo que muchxs historiadorxs llaman hoy Industria 4.0 o Cuarta Revolución Industrial. Sin embargo, esta reflexión en su clásico *El placer del texto* (1977) ofrece una pista respecto algo que parece en casi todas las entrevistas que hicimos:

Sade: el placer de la lectura proviene indirectamente de ciertas rupturas (o de ciertos choques): códigos antipáticos (lo noble y lo trivial, por ejemplo) entran en contacto; se crean neologismos pomposos e irrisorios; mensajes pornográficos se moldean en frases tan puras que se las tomaría por ejemplos gramaticales. Como dice la teoría del texto: la lengua es redistribuida. Pero esta redistribución se hace siempre por ruptura. Se trazan dos límites: un límite prudente, conformista, plagario (se trata de copiar la lengua en su estado canónico tal como ha sido fijada por la escuela, el buen uso, la literatura, la cultura), y otro límite, móvil, vacío (apto para tomar no importa qué contornos), que no es más que el lugar de su efecto: allí donde se entrevé la muerte del lenguaje. Esos dos límites —el compromiso que ponen en escena— son necesarios. Ni la cultura ni su destrucción son eróticos: es la fisura entre una y otra la que se vuelve erótica. El placer del texto es similar a ese instante insostenible, imposible, puramente novelesco que el libertino gusta al término de una ardua maquinación haciendo cortar la cuerda que lo tiene suspendido en el momento mismo del goce. (1982: 9)

Le preguntamos a Manacorda si hubo transformaciones durante el viaje pedagógico, en su propia práctica a partir de la experiencia desde aquel SPPLyE y el PPL del PNFP. Sostiene que sí, “porque nosotros fuimos incorporando herramientas que hasta incluso se hicieron a partir de ideas que tuvimos y que después se hicieron extensivas para otros módulos, ideas que básicamente se hicieron pre alimentando el recorrido de los otrxs. Es decir, recuperando perspectivas de la educación popular”. Y sigue: “eso claramente fue una cuestión de trabajo, de encuentro, de reconocimiento. Se iba teniendo en cuenta de qué modo resolver, por ejemplo, transformando las clases en archivos PDF, para facilitar que la gente que no tenía conectividad

en su casa o escuela pudiera bajarlo y leerlo en otra parte, hasta crear un Cuaderno de Viajes digital o un Portafolio, una herramienta, una instancia de reflexión dentro del aula. Allí hubo un trabajo también del equipo de coordinación del PNFP, que supo escuchar e incorporar y valoró positivamente para extenderlo en varios Postítulos, por ejemplo, a partir de esa demanda de PPL. [...] Pero desde ya eso lleva tiempo y trabajo de la gente que tiene que pensar esa herramienta, diseñarla, testearla, que en la presencialidad es mucho más espontánea”.

Esto que señala Manacorda tiene que ver con el saber docente que destaca Recalcati en *La hora de clase*, que con frecuencia recuperan en su obra Puiggrós y Huergo, justamente, que es capaz de leer una situación e implementar alguna dinámica de interpelación en el momento, situada, con un grupo humano al que conoce, y que asume el riesgo de probar, y desde ya, muchas veces fracasa. ¿O cuántas veces preparamos una clase creyendo que despertará el entusiasmo de lxs estudiantes tal o cual herramienta didáctica y nada de eso ocurre? O bien, ¿cuántas veces se produce una deriva, un debate como señala Manacorda, o un desvío a partir de una situación personal o grupal que atraviesa la clase, como menciona Annuasi, y eso termina produciendo una interpelación colectiva que hace más sentido que cualquier cosa que hayamos podido planificar? En la virtualidad “el dispositivo es muy programado y muy controlado, todo digitalizado, todo debe publicarse en el mismo momento, conectarse lxs alumnxs al mismo tiempo, a tal hora en algunos casos,[sobre todo en estos niveles de masividad,] y hay poco margen para lo espontáneo”, es decir, para que se ponga en juego eso que Puiggrós denomina los “saberes del trabajo”. Esto también depende del posicionamiento de lxs docentes, marca Manacorda. “Cómo prepararás una clase, cómo te posicionás. Si a vos te resuelve tener todo programado, todo controlado, la plataforma te resuelve eso. Ahora, si vos tenés más en cuenta el encuentro, lo que está pasando en el aquí y ahora, muchas veces la plataforma virtual no te puede resolver, otras veces sí”. Y cuenta cómo durante el proceso algunos grupos fueron implementando sistemas, más allá de lo que el dispositivo de la plataforma ofrecía, para tener espacios de chat o de encuentro con los equipos de docentes tutorxs, aunque considera que no

era lo más común.

En este punto cabe señalar que los equipos de PPL hacían encuentros periódicos presenciales con la mayor frecuencia posible, tanto de equipos de PPL en un Postítulo como transversales, independientemente de los organismos institucionales, que fueron de todo el PNFP en varias instancias. Para eso hay que considerar que los institucionales producían jornadas de trabajo y encuentros de miles de tutores, responsables de contenidos, áreas Web y autoridades, con financiamiento para pasajes a quienes concurrían a CABA desde más de 100 kilómetros,<sup>103</sup> y así y todo eran muy complejos ya que muchos de lxs trabajadorxs tenían, lógicamente, otros cargos docentes (u otros trabajos) en sus provincias, en la presencialidad, y no siempre podían concurrir. Los de PPL se realizaban de manera informal y con mayor frecuencia que los institucionales generales (no solo en CABA, también muchas veces en la ciudad de La Plata, en dependencias de la FPyCS o en casa particulares, ya que muchxs integrantes de los equipos PPL eran de la zona sur del Conurbano y de La Plata), y ponen en evidencia el gran compromiso con el trabajo en este dispositivo que tenían la mayoría de lxs docentes que lo integraban, que participaban financiándose cada cual los gastos de estas reuniones en las que se realizaban evaluaciones, diagnósticos, debates, capacitaciones no acreditables pero altamente enriquecedoras.

A diferencia del resto, para Barba la experiencia del silencio de lxs estudiantes en la presencialidad llegaría después de su ingreso a la docencia en un entorno virtual, si bien participaba activamente de los debates del equipo respecto a la estrategias posibles para promover un vínculo dialógico en ese entorno que, además, en el comienzo, era bastante limitado. De todos modos coincide con Annuasi y Manacorda al señalar algunas cuestiones como las posibilidades y diferencias de las dos modalidades: en la presencialidad y en el entorno virtual. La virtualidad, nos dice, permite la elaboración de intervenciones (en los Foros y otras herramientas digitales dispuestas por ello en las aulas) más reflexivas, por la posibilidad de

103 Hubo encuentros en el Hotel Bauen, Caba, en la UMET, Caba, y en la sede que el INFD tenía en un edificio propio en la calle Lavalle a la altura del 2500, que en 2017, tras el ajuste en el presupuesto educativo nacional, se dejó de alquilar.

corregir de reescribir, de escuchar (o leer) a los demás antes de intervenir. En la presencialidad hay mayor espontaneidad, pero también más posibilidades de resolver dudas, o modificar una dinámica según la necesidad del grupo o lo que ocurra en ese encuentro único. “Es el encuentro con el otro, con el cuerpo del otro”, expresa, y como Annuasi, refiere que allí es posible percibir cómo está el otro y actuar en función de eso. “Percibir, por ejemplo, el silencio del otro”. En la virtualidad es solo leer el relato que se construye.

Por otra parte, la participación es todo un tema tanto en la presencialidad como en la virtualidad, de la cual depende mucho la formación de vínculos pedagógicos, explica Barba. Por un lado, el cumplimiento de los requisitos burocráticos por ejemplo, para mantener la regularidad en una cursada. Los docentes, señala Barba, siempre evaluamos esas cuestiones como parte integral de un proceso que además, afecta el trabajo colectivo en las aulas, “si por ejemplo, como en mi caso, vas a trabajar con una dinámica de taller y necesitás que estén los alumnos para que ese proceso colectivo funcione”, aunque desde ya se consideran las situaciones particulares que pueden justificar una falta a clase. En el dispositivo de PPL en el PNFP la plataforma tenía una serie de herramientas que pueden ser vistas como parte de un panóptico de control muy propio del modelo de educación autoritaria, o bien, aprovechado como una herramientas para contactar a aquellos cursantes que, por ejemplo, no ingresan a la plataforma o a las clases durante el proceso. Estos dispositivos, por ejemplo, van generando reportes que muestran el comportamiento de los cursantes en las aulas: cuánto estuvo conectado, qué espacios visitó (Foros, espacios de entrega de tareas, Mensajería), entre otros. “En algunos casos”, sostiene Barba “nos íbamos enterando de cursantes que por ejemplo tenían que viajar a alguna localidad donde hubiera un ciber para conectarse”. Este ejemplo de Barba nos permite inferir que en casos como este el reporte muestra una radiografía que solo genera un dato, pero para interpretarlo correctamente es indispensable el saber docente y el vínculo pedagógico que va mucho más allá de los dispositivos de seguimiento y control.

Por su parte, Diego Caramés, docente en la Universidad Nacional de las Artes (UNA) y en

la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA entrevistado en octubre de 2018, ocupó diversos roles docentes dentro del Postítulo de Enseñanza de las Ciencias Sociales para Escuela Secundaria, aunque no trabajó en PPL: fue docente Tutor, Coordinador de Tutores, Responsable de Contenidos (RC) y autor de Módulo. Como en el caso de Annuasi y Hage, su primera experiencia en entornos virtuales fue el PNFP, donde ingresó luego de varios años de experiencia docente y como docente capacitador en CABA, vinculado a equipos de trabajo que coordinaba Marcela Martínez, Coordinadora Académica de este Postítulo. Al ingresar conocía a muy poca gente de los equipos, pero se los fue conociendo en el hacer. A lxs docentes a lxs que convocó para cumplir tareas como Coordinadores y Docentes Tutores del Módulo a su cargo lxs conoció en los módulos en los que trabajó antes de convertirse en RC. En tal sentido, Caramés destaca que la experiencia “generó lazos muy fuertes en términos de proyecto académico”, de hecho destaca que allí conoció docentes con los cuales sigue trabajando y que los convoca en distintos espacios. “Eso es raro, poco habitual”, señala. “Creo que tiene que ver con cierta épica de exploradorxs, de pionerxs, de un espacio que fuimos construyendo, donde no había muchos modelos, pero también porque estaba la idea de que estábamos haciendo algo importante, lo vivíamos con mucha intensidad, con mucho compromiso, que tenía mucho interés en su trabajo”, al mismo tiempo, “armé un equipo de gente muy distinta, con diferentes perspectivas, incluso epistemológicas, donde discutíamos mucho. Teníamos encuentros periódicos, discutíamos mucho los contenidos, cada bimestre los revisábamos, los modificábamos”. Esa dinámica de trabajo intensa del 2015 no se pudo continuar en 2016, ya que fue cada vez más difícil hacer reuniones. Él estaba muy atento, al igual que todo el equipo de tutorxs, de lo que ocurría en las aulas. Esa atención permanente no era una demanda de las autoridades del PNFP, que estaban abocadas a resolver cuestiones macro, urgencias, etcétera. Aunque Caramés resalta que la Coordinadora Académica [Marcela Martínez] era muy receptiva a estas cuestiones. Tanto el coordinador de Tutores, Agustín Valle, como las tutoras, estaban también muy atentxs.

“Esta experiencia en el PNFP nos permitió entender las diversas realidades del otrx y en

cómo se vive lo cotidiano y el ser docente en diferentes lugares del país. Por ejemplo, yo soy urbana, voy caminando a la Facultad a dar clases, hay docentes que tienen muchas dificultades y condiciones complejas para ir a sus lugares de trabajo”, explica Barba. En las aulas del PNFP, se podían conocer entre docentes con experiencias muy diferentes, o parecidas en distintos territorios y con distintas condiciones. También a veces se generaban muchas tensiones”. A su vez, destaca la importancia que en este sentido tuvo también el componente presencial.

Con una vasta experiencia en la docencia, en la formación de docentes de Nivel Inicial en la provincia de Buenos Aires, Marisa Olivieri formó parte, como tutora docente, también del equipo de Huergo de los Seminarios y más adelante participó como Coordinadora de Tutores de PPL y de otros seminarios del PNFP (como el Módulo Teoría y Crítica Cultural y del Seminario Final) en la Especialización en Enseñanza de Escritura y Literatura para Escuela Secundaria. También para ella la experiencia en el INFD fue la primera en entornos virtuales. En entrevista realizada en junio de 2019, sostuvo que “Las políticas de capacitación y formación docente implicaron en principio el desarrollo de un proyecto de integración Nacional. La Ley Nacional de Educación del año 2006, sentó las bases de la unificación pedagógica en los cuatro niveles de educativos gestionados por las jurisdicciones provinciales. En la formación docente se concretó con la creación de del Instituto Nacional con misiones y funciones muy contundentes en este sentido. Llevó tiempo y progresivamente se diseñaron dispositivos de capacitación en servicio articulando con las Universidades Nacionales (como el PNFP) que llegaron a impactar con exquisitos guiones de trabajo en todas las instituciones de formación docente y también con convocatorias específicas para los equipos directivos”. En cuanto a la específico del entorno virtual y el impacto que tuvo en ella como docente, coincide con Barba en resaltar el encuentro de docentes de todo el país por medio de una política pública de formación, y sostuvo que: “La creación de una plataforma virtual de capacitación resultó una contundente política de circulación y democratización de saberles, vinculando instituciones y docentes de las más diversas regiones del país, además de un nuevo desafío educativo, en relación a las

problemáticas didácticas que fueron surgiendo”.

También Mónica Alonso, entrevistada en junio de 2019, al igual que Marisa Olivieri, se incorporó a los seminarios de la mano de Huergo en 2012 cuando ya contaba con muchos años de experiencia en la formación de docentes de Nivel Inicial en ISFD de la provincia de Buenos Aires, en particular en Quilmes, Florencio Varela y Chascomús. Como la mayoría de los docentes del PNFP, su experiencia allí se nutrió de distintos roles en las diversas etapas: fue tutora docente en el Seminario de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación (SPPL y E) entre 2012 y 2013, y ya en 2014 se incorporó al PNFP, en el Componente II, donde fue Coordinadora de Tutores en la Especialización en Enseñanza de la Escritura y la Literatura en la Escuela Secundaria, en el Módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano (PPL) y en el de Marco Político Pedagógico (MPP) entre 2014 y 2017, cuando, al igual que muchxs trabajadorxs del PNFP (en particular de PPL) fue despedida sin causa. Ella destaca este aspecto: “fue para mi una excelente experiencia de participación federal, de circulación de experiencias formativas, de poner en diálogo voces de todo el país. Una experiencia de reconocimiento y valoración a la tarea de enseñar y aprender con otros”.

Asimismo, para José Hage, profesor de Filosofía (UBA), entrevistado en octubre de 2018, el PNFP fue su primer experiencia en docencia en entornos virtuales, si bien no en PPL. Él ya había tenido un recorrido en escuela secundaria y en primaria, pero cuando se incorporó al PNFP (como tutor docente en el Postítulo de Enseñanza de Ciencias Sociales para Escuela Secundaria, que coordinaba Marcela Martínez) fue “vertiginoso”, señala. Al igual que el grupo original de PPL, él formaba parte de un grupo de docentes vinculados al CEPA (Centro de Educación de Personas Adultas) en CABA, así como a un colectivo de docentes que trabajaban en una revista. “Mi única experiencia en manejo de plataformas era *Facebook*... apenas una semana antes de arrancar, participé de una reunión en el Hotel Bauen, donde la mayoría estábamos igual, en el sentido de que no teníamos experiencia en la virtualidad”, señala. A diferencia del equipo nuclear de PPL, muchos de los docentes tutores (o en otros roles) que se incorporaban al inicio del PFP en 2014



compartía esta preocupación que Hage define: “Lo primero que sentí al tener que administrar una plataforma virtual fue miedo. Tenía miedo de tocar algo y cometer un error”, algo que varios entrevistados señalaron. Para él, algo que ayudó a sostener el desarrollo del PNFP fue, por un lado, la calidad de los contenidos que formaban parte del Postítulo en el cual trabajó, y también los vínculos humanos entre los equipos en los que trabajó, el compromiso que tenían con la educación, con la perspectiva de derechos que sostenía las bases de esta política, que permitió atravesar esos conflictos como la precariedad laboral, o la velocidad en la cual se implementó el PNFP mientras al mismo tiempo la mayoría de los docentes tutores hacían su propia capacitación de hecho en entornos virtuales.

Cabe mencionar que a fin de este primer cuatrimestre de 2014, se implementaron mecanismos de inscripción, selección de tutores docentes y cursos de formación en varios módulos, que subsanaron en gran medida estos problemas del inicio, que muchos entrevistados, si bien señalan, consideran propios de cualquier política fundacional de este alcance, el único modo de que se implementara, y, al mismo tiempo, esa práctica de 2014 permitió ir mejorando los problemas que se iban poniendo en evidencia.

### **Encuentros federales en las aulas. ¡Viva la diferencia!**

Como casi todos los entrevistados, destaca cómo lo cambió el poder tomar contacto con docentes de todas las provincias, tanto en la virtualidad como en el componente presencial -lo cual también destaca Barba y, desde el punto de vista de la gestión, Piovani- que tenía el PNFP, que hizo que muchos de los Coordinadores de Postítulo, de Módulos, Responsables de Contenidos y docentes tutores participaran de jornadas de trabajo y encuentros en distintas provincias. Hage recuerda que eso le sirvió para aprender “que por ahí en una escuela el problema no es la computadora o la plataforma, son otras cosas muchísimo más graves. Y me parece que los docentes encontraron ahí un lugar donde más allá de si se les podía dar o no una respuesta a sus problemas [se refiere a problemas ajenos al PNFP] se los escuchaba, se los

atendía y se los contenía”. Sin embargo, en su experiencia, cree que esto no fue aprovechado en la plataforma lo suficientemente.

Otro aspecto que destaca, en consonancia con casi todxs los entrevistadxs es que el hecho de que los Webmaster, al distribuir a lxs cursantes en las aulas, mezclaban a lxs de distintas provincias para favorecer estos aprendizajes propios de convivir en la diversidad, un aspecto muy valorado de toda la experiencia del dispositivo PNFP, que también destaca Barba.

En el caso de PPL, la transversalidad del Módulo así como la diversidad de cursantes (que eran docentes de distintos Niveles y Modalidades, incluso en algunos Postítulos como Socioeducativas, conviviendo en las aulas virtuales) a la riqueza de la diversidad federal se agrega ésta. Un problema que destaca Hage, con relación a la construcción de la identidad del ser docentes desde la subjetividad de la tutoría virtual, es que: “nos costó pensarnos como docentes, como trabajadorxs del Estado”. Eso también fue un problema para organizarse sindicalmente. Este tema, el de la identidad docente en la virtualidad, junto con el de la precarización laboral, fueron retomados en las entrevistas por varixs , y apareció recurrentemente en el ámbito sindical creado en ATE por lxs Trabajadorxs Virtuales del PNFP, del cual participé. Por su parte, los mecanismos de selección e ingreso al PNFP, por las particularidades innovadoras del dispositivo y la coyuntura política, no facilitaron la comprensión de esta identidad o el reconocimiento de la misma por ejemplo, en los sindicatos docentes, que no podían alojar a estxs trabajadorxs.

### **“No soy el mismo docente que antes del PNFP”**

Cuando le preguntamos a Hage si después de la experiencia en el PNFP se considera el mismo docente que antes, contestó un rotundo “no”. “No sé por qué... evidentemente hubo algo en esa experiencia de enseñar en la virtualidad, no solamente técnica, en múltiples dimensiones: lo humano, lo vincular. Esta cuestión de encontrarse con eso contenidos que uno tiene que preparar para poder sostener el módulo, determinadas clases, con una dirección muy crítica, auténtica, sin vueltas, siempre yendo hacia un lugar... me la pasé estudiando y aprendí un montón de cosas. La

parte técnica, incorporarla en las clases, es algo que en las aulas presenciales te reclaman” señala. Y continúa diciendo que en la actualidad, usa o no determinados recursos TIC, pero ya con argumentos para decir por qué sí o por qué no usarlos, no es por falta de conocimiento o de experiencia, sino por criterios didácticos y pedagógicos que antes no tenía.

### **Redes sociales y plataformas educativas**

Para Barba, el hecho de haber sido usuaria habitual de redes sociales le facilitó el manejo de la plataforma, de la lógica de la virtualidad, por más que sean diferentes. A su vez destaca la importancia de mantener reuniones regulares de equipo, de “cátedra”, práctica que comenzó con Huergo durante el SPPLyE y continuó luego con el PNFP. Allí además se podían hacer valiosos intercambios y recuperar los aportes, problemas, recomendaciones, ejemplos, sugerencias de un equipo diverso y en absoluto homogéneo. Por ejemplo, destaca, la presencia de Marisa Olivieri y Mónica Alonso, docentes que tenían una gran experiencia en la enseñanza presencial en la formación docente para el Nivel Inicial en ISFD de la provincia de Buenos Aires (en los distritos de Florencio Varela, Berazategui y Quilmes), pero a quienes la dinámica de enseñar en una plataforma virtual les resultaba mucho más complejo que para ella, quien, al mismo tiempo, se beneficiaba de los aportes de su experiencia en la enseñanza presencial y años de experiencia. En cuanto a las capacitaciones, como todos los entrevistados, rescata el valor de los espacios de encuentro del INFD durante la gestión de Verónica Piovani como Directora Ejecutiva, donde se producían.

En cuanto al desarrollo de un software específico, el Informe de Gestión 2007-2015 del Instituto Nacional de Formación Permanente (INFD) señala en el apartado sobre el Desarrollo de software y aplicaciones para el PNFP, que:

El área TIC coordina las acciones del área Desarrollo del PNFP, las cuales se enfocan en dos servicios puntuales:

- Desarrollo e implementación de un software específico para cada una de las Especializaciones del Programa. Cada uno de estos sistemas está compuesto por 3 entornos de trabajo: test, preproducción y producción, con sus respectivas bases de datos, implementadas utilizando un Framework MVC desarrollado por Educ.ar complementados con librerías YUI de

JavaScript.

- Cada sistema fue desarrollado con los siguientes componentes: Back Office- Servicio Globalbackend; Front Office–Acceso Alumnos; utilización de WordPress (herramienta CMS) y Plugins para el desarrollo de las páginas web de acceso público, y maquetado de las mismas; desarrollo de nuevas funcionalidades, de manera periódica y eventual, acordes con los requerimientos generados por el PNFP y soporte a nivel hardware y servidores es provisto por Educ.ar teniendo a cargo las siguientes tareas.
- Mantenimiento y actualizaciones de procesos: Las tareas de mantenimiento involucran el buen funcionamiento de los sistemas antes mencionados como así también de las herramientas utilizadas (Osticket, Wordpress, Plugins WP, Mantis Bug Tracker, Librerías YUI) no desarrolladas por el área y de los proceso de equivalencias; importación y duplicación de aulas; importación de calificaciones; importación masiva de usuarios internos; detección y corrección de inconsistencia de datos; modificaciones en páginas web y soporte y corrección de Bugs de Aplicación. (*Informe de Gestión INFD*, 2015: 179)

Además de realizar el seguimiento y evaluación de estos procesos. En ese mismo apartado se señala que

El Área TIC, que en sus orígenes fue concebida como una línea del área de Desarrollo Profesional, fue evolucionando hasta adquirir un rol central en la instrumentación y acompañamiento permanente a las propuestas formativas del INFD. Hoy se puede afirmar que se ha cumplido el objetivo inicial de aportar a la rearticulación de un sistema educativo fragmentado. La Red de nodos virtuales, los facilitadores TIC de los ISFD, las aulas virtuales, las Especializaciones superiores en Educación y TIC, los cientos de miles de usuarios de la red Akana, dan cuenta de que el área y sus acciones están instaladas en el cotidiano del Sistema Educativo Nacional de Nivel Superior. (*Ibídem*: 181)

### **III. 2) c. Entornos virtuales y docencia en contextos de mercantilización educativa**

“La antesala de cuarenta años en que se prepara la emancipación no se hace en los cuarteles, sino en las aulas. Nuestro choque con España no lo preparan los generales, sino los universitarios”.  
(Germán Arciniegas, *Nuestra América es un ensayo*, 1962)

Por su parte, cuando le preguntamos cuáles son los riesgos de la expansión de la enseñanza en entornos virtuales a Adriana Puiggrós, ella señala que en el contexto del avance del neoliberalismo y la mercantilización de la educación, esto puede acabar con el docente, porque estas plataformas pueden ser consideradas como espacios de compra venta de contenidos educativos, sobre todo si el Estado pasa a ser “un habitante más del mercado”. Ese mercado capitalista debe ser regulado, más aún en el capitalismo salvaje, neoliberal. “Esta es una de las sociedades más autoritarias de la historia porque logró, entre otras cosas, un discurso y un

tecnología de ocultamiento de la dominación. Entonces, en medio de estos procesos, ¿dónde queda el docente?”, se pregunta.

“El neoliberalismo tiene distintas argumentaciones”, sostiene Puiggrós. Por un lado, algunos, como Mariano Narodowski, “proponen la desescolarización, con argumentos fundamentados, muchos de ellos del campo de la comunicación o la referencia a la pérdida del rol de autoridad de los adultos”. Otra línea argumentativa es la de otros intereses, por ejemplo, a Narodowski, cuando argumenta, “no le importa reducir los costos de los salarios docentes, pero sí es ese el interés en otras líneas argumentativas neoliberales. Quieren reducir los costos de los salarios [...] Entonces vamos a buscar otro educador que no sea el maestro, que no esté sindicalizado, etcétera. Esto lo planteó hace treinta años ya Henry Giroux [...] en la Argentina del gobierno de Macri, en donde la fuerza de su programa educativo está puesta en fundaciones que son filiales de empresas norteamericanas como Teach for America, que su vez es una filial de Teach for All, que a su vez lo es del Departamento de Estado estadounidense, según dice en su propia página Web”, ejemplifica... Entonces, relata, “llegan los visitantes de escuela, la gente de Teach for Argentina, a una escuela Técnica de Tres de Febrero [provincia de Buenos Aires] con autorización de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE),<sup>104</sup> y cuando lxs docentes les preguntan para qué van, qué formación tienen, les dicen que en docencia ninguna, pero que no hace falta porque han hecho el curso de formación de líderes y que van para *coachearlos*”. Les dicen: “para mejorar así la calidad, que es muy mala”. Estxs visitadorxs se presentan “con regalitos, con espejitos de colores”, que traen de su experiencia en Kenia. De este modo se pretende reemplazar a lxs docentes con paquetes cerrados de contenidos que los gobiernos, en lugar de producir desde el Estado, compren como “paquetes cerrados”. Esta cuestión puede contribuir a ser disolvente del rol docente, pero el tema no es el entorno virtual, considera Puiggrós, sino el reconocimiento de la importancia del rol docente, del docente formado y

104 En la provincia de Buenos Aires equivale al Ministerio de Educación, aunque tiene más autonomía que el resto de los ministerios y su máxima autoridad se elige a propuestas del Poder Ejecutivo provincial, con acuerdo del Senado, mecanismo previsto en la Constitución provincial y cuyo origen está en el propio Sarmiento que, de esta manera, preveía dotar de mayor estabilidad a la política educativa..

capacitado, del docente sindicalizado.

### III. 2) d. **Contenidos y tensiones en el mundo digital: docentes y enseñanza**

“El espíritu del indio ha sobrevivido; misión de la escuela indígenal es darle nueva vitalidad, modernizarlo sin abandonar su tradición, civilizarlo sin destruir su vieja cultura ni sus instituciones. solo así cumplirá un papel histórico, salvando a uno de los pueblos más admirables del pasado, esencia y médula del porvenir de América”.  
(Elizardo Pérez, *Warisata mía*)

En el Anexo presentamos algunos de los Programas que tuvo PPL en las distintas etapas y Postítulos, que permiten al lector contar con un panorama de los contenidos que allí se proponían así como enlaces a algunas clases, para comprender la perspectiva, los recursos, materiales multimediales, actividades propuestas, dispositivos de evaluación y bibliografía.

Con los matices de cada Especialización y el aporte de los distintos Responsables de Contenidos y equipos de trabajo, el Módulo proponía sostener la transversalidad, que, como se ha dicho, fue destruida al asumir la gestión de Cambiemos, que buscaba retornar a los modelos disciplinares ortodoxos, o al menos, utilizó esos argumentos en principio, como se explicó en apartados anteriores. Más adelante se *sinceraron*, por usar un significante que en los primeros tiempos del gobierno macrista tuvo mucha presencia en la discursividad oficial las razones de fondo: la consideración de los contenidos y la perspectiva político pedagógica de PPL (emancipatoria, latinoamericanista y cuestionadora del proyecto neoliberal y mercantilista de la educación) y del Módulo Marco Político Pedagógico como expresiones de la “bajada de línea del gobierno kirchnerista” -en palabras de un alto directivo del INFD. Cuando se le objetó que durante el periodo 2012-2015 lxs autorxs habían trabajado con una libertad absoluta en cuanto a los contenidos, que ningún miembro ni mensaje ni intervención del Poder Ejecutivo (PE) nacional había tomado contacto con ellxs, ni con los contenidos, cosa que sí estaba ocurriendo a partir de 2016 (al menos, esos eran los argumentos oficiales de este y otrxs funcionarixs para eliminar el Módulo y otras áreas del PNFP) se adujo que era porque los equipos que producían esos contenidos “no necesitan que se les baje línea”. Cualquier intento de debatir las perspectivas o

alojar otras alternativas, en línea con la tradición argentina de la educación superior de sostener la libertad de cátedra, fue desestimado.

Al señalar qué contenidos provocaban esta supuesta molestia en el PE, se sostuvo que eran los referidos a una postura crítica sobre Sarmiento, que para otrxs, en cambio, era insuficientemente crítica. En defensa del Módulo, sostuvimos que entonces era positivo ese balance, ya que permitía a lxs docentes cursantes observar justamente que había distintas interpretaciones sobre el legado y el significativo Sarmiento. Pero la nueva gestión se oponía a estas divergencias, buscaba, bajo una supuesta escritura “aséptica”, borrar toda discursividad que diera cuenta de pensamiento crítico, contradictorio, que habilitara a debatir de múltiples formas las pedagogías latinoamericanas. Otro ejemplo fue el del rechazo a la presencia de las pedagogías peronistas en el Módulo, por considerarlas “politizadas”. Sin embargo no había objeciones a que se hablara de pedagogxs que se identificaron con otras fuerzas o ideologías como el socialismo, el anarquismo, el radicalismo, el comunismo. Tampoco era bien vista la presencia de contenidos que articulan el pensamiento de Freire con su recorrido político o su resignificación de las pedagogías que nacieron en torno a la Teología de la Liberación. ¿Se buscaba así construir una suerte de Freire sin su posicionamiento político y su militancia, es decir, un Freire sin Freire, descafeinado e inofensivo?

Si bien se reconoció y destacó el valor y calidad que en el Módulo tenía la propuesta didáctica basada en el uso de contenidos multimediales y de lenguajes artísticos (cuadros de pintorxs latinoamericanos, videos de música y canciones para acompañar la lectura de las clases, recorridos virtuales por museos, fragmentos de películas, series, entrevistas en video con especialistas, cuentos poesías), así como de dispositivos de seguimiento y evaluación que fomentaban la escritura -como el Diario de Viajes, Cartas a los referentes pedagógicos, la producción de un Trabajo Integrador Final (TIF), intervenciones en los Foros y otras actividades-, no se consideraron los vínculos entre esa propuesta y el contenido como parte de un mismo dispositivo, que además requería el trabajo de los equipos de PPL, con las áreas más técnicas del

PNFP, como los equipos de didactización [ver Glosario], y los de Áreas Web, indispensables para que el producto final (las clases en la plataforma con sus actividades, etcétera) resultara pedagógicamente convocante pero también a partir de considerar las nuevas prácticas de lectura y de aprendizaje que se requieren en entornos virtuales. Como si fuera posible diseccionar las partes del todo sin alterar el sentido del contenido. ¿Es como si volviéramos a nuestra cita de Alicia del comienzo, como si no la experiencia de PPL entre 2014 y 2016 no fuera más que un sueño alucinado por un Rey loco?

Por otra parte, una lectura pantallizada supone otra forma de escribir los contenidos, de utilizar las herramientas de edición digital, los paratextos y otros recursos en contextos que se inscriben en grandes disputas y conflictos del mundo contemporáneo en torno a la producción y circulación de contenidos en las redes globalizadas, la propiedad intelectual, el uso de licencias libres, la disponibilidad de materiales que no estén sujetos justamente a restricciones, el cuidado de los aspectos legales, pero también la consciencia de que la conflictividad que se pone en juego a escala global en esta disputa por la propiedad de los datos que circulan en las redes y los modos en que esta afecta nuestra subjetividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación docente debe ser parte de la problematización pedagógica, no solo en entornos virtuales, pero sí especialmente allí.

Como ya se desarrolló, tengo una perspectiva crítica acerca de las mutaciones que nuestra subjetividad contemporánea está atravesando. Durante la etapa que investigamos estas tensiones desde ya estaban latentes o explicitadas en las perspectivas diferentes de los diversos equipos. Para algunos el trabajo en la virtualidad significaba solamente una diferencia del trabajo presencial subsanable mediante el desarrollo de las herramientas TIC adecuadas, para otros equipos, era necesario enmarcar esta problemática en el contexto de los grandes debates en torno a la sociedad global (ahora también denominada la Cuarta Revolución Industrial). Se tenga una mirada apocalíptica al respecto, o una más bien optimista (por ejemplo, la que plantea Baricco en *The Game*, antes mencionado), es necesario habilitar espacios específicos pero



también incorporarlos en contenidos de la formación en entornos virtuales para discutir estos problemas estratégicos para el futuro. La escasa presencia de debates en ámbitos gubernamentales educativos y académicos respecto a este problema era un síntoma que ya por entonces preocupaba a algunos de los equipos docentes, si bien se trataba -y se trata- de pequeñas minorías.

Hoy advertimos el avance de Google, por caso, en la apropiación de datos en el sistema universitario argentino (mediante por ejemplo el uso oficial de Google Scholar), en la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en su plataforma abc, sin que esto ocupe el debate que, a nuestro criterio, merece, al tratarse de bienes que consideramos soberanos, como lo es el conocimiento entendido como fuente de riqueza y desarrollo de nuestro país. “Google tiene una vocación pánica”, señalaba ya en 2007 Bárbara Cassin (2008: 63), que comparaba con la voluntad de poder. Esa voluntad, alimentada de una voraz ansia de información, que provoca, sostiene ella, la necesidad de más información, atraviesa indudablemente nuestras subjetividades y condiciona nuestra prácticas en entornos virtuales (y no solo allí), alterando incluso como ya hemos visto los sistemas de derechos, la circulación, control y vigilancia de los datos, entre otras cuestiones. ¿En qué medida eso condiciona la libertad necesaria para poder enseñar sin sentirnos observadxs, vigiladxs, como ocurre en las aulas presenciales, incluso en aquellos modelos institucionales más autoritarios?

Al considerar estos aspectos, la escritura de las diferentes versiones del Módulo, en especial en 2015, propusimos algunos “descansos”, umbrales como los que se pueden disponer en la materialidad de las aulas presenciales donde el propio espacio y sus rituales operan como transiciones entre la hora de clase, es decir, el encuentro, y lo que no lo es: como la música, los recursos visuales, una propuesta editorial que facilite y sea amable para la navegación por los distintos recorridos y territorios virtuales (Foros, actividades), entre otras cuestiones que se consideraban relevantes durante todo el proceso, y que, al mismo tiempo, consideran las dificultades actuales para convocar y retener la atención de lxs estudiantes en general, y más aún

en entornos virtuales donde ya nuestra subjetividad como lectorxs ha sido modificada en ese sentido. De modo que la escritura y producción de contenidos para la virtualidad tiene de por sí un componente de trabajo colectivo que requiere de articulaciones y tiempo entre áreas que no siempre trabajan con las mismas lógicas o prioridades, y no está exenta de tensiones.<sup>105</sup> Durante todo el proceso de desarrollo de PPL se consideró especialmente el modo y el ámbito donde se desarrollaba esta propuesta, dejando desde el comienzo de lado la opción de trabajar solo con textos tradicionales.

Por otra parte, como señalan varios entrevistadxs, no hay que olvidar que este nuevo desafío para pensar al sujeto pedagógico contemporáneo y las estrategias de enseñanza no puede dejar de considerar estas subjetividades que promueven los dispositivos digitales con sus mencionadas dificultades para sostener la atención de lxs docentes en este caso, sobre todo cuando se trata de clases leídas en soledad y no en la presencialidad colectiva y corpórea que propone el aula material. Esta cuestión a su vez interpeló a muchxs cursantes respecto de sus prejuicios e imaginarios acerca de sus propios estudiantes (“se distraen”, “se dispersan”, “no leen”), al tener que confrontar con que muchos de estos problemas también nos afectan a quienes tenemos responsabilidades de enseñanza y deben ser considerados a la hora de

105 En tal sentido, debo mencionar el valioso aporte y apoyo que le dieron a todo el trabajo del PNFP, pero en particular al MPPL, tanto ella como los equipos coordinados por docentes en las distintas etapas: Gabriela Asinsten, Coordinadora Área TIC; la didactización, a cargo de Marcela Cannizzo, que enriquecieron y facilitaron el producto que finalmente se subía a la plataforma. Asimismo, desde la etapa del Seminario de PPLYE, que dependía del Área de Políticas Estudiantiles coordinada primero por Mariana Sanguinetti, como luego, a cargo de Carolina Diana, el trabajo contrarreloj que se realizaba para cumplir con los tiempos más complejos de la virtualidad que no hubiera sido posible sin el enorme compromiso de lxs docentes tutores, coordinadorxs y responsables de las Áreas Web y de los directivos del INFD que mantenían una gestión dinámica y de puertas abiertas al diálogo y las demandas con nuestros equipos de trabajo. Tal es el caso de la Directora Nacional de Desarrollo Institucional, Perla C. Fernández, y, en especial, de la Directora Ejecutiva del INFD, María Verónica Piovani (entrevistada acá). Se trata de docentes de diversas procedencias territoriales que ocuparon responsabilidades en la gestión educativa, con trayectorias en la educación superior universitaria y terciaria pública. Asimismo, se mantenían reuniones regulares con el Coordinador General, Walter Wallace y la responsable de los Postítulos, Andrea Formentini. Además, cada Postítulo tenía una Coordinación (equivalente a una Dirección de Carrera en el sistema universitario) con quien también se trabajaba integralmente entre las distintas cátedras o módulos. Con algunos de ellos, además, se coordinaron las actividades del componente presencial de cada Postítulo. Esta lógica de trabajo también se discontinuó en la nueva gestión, sin que los equipos pudieran acceder a reuniones o encuentros de trabajo con las máximas autoridades del INFD, a lo sumo, con los responsables del PNFP, a pesar de que toda la discursividad de esta se fundaba en significantes como “diálogo” “institucionalidad”.

planificar las clases, elaborar las didácticas, y poner el cuerpo en las aulas materiales y virtuales. “Y la atención [...] es el nervio de la guerra digital”. (Benhamou, 2015: 25). Este punto, que me parece estratégico para pensar las cuestiones educativas, por lo general no se problematiza en los proyectos político pedagógicos hegemónicos, como los de la actual gestión educativa (un buen ejemplo de ello es lo que ocurre en la provincia de Buenos Aires durante la gestión del actual ministro Gabriel Sánchez Zinny) que consideran, desde una visión tecnocrática o mercantil, que la incorporación de robótica u otros recursos TIC en las escuelas es por sí misma un avance positivo y significativo, sin problematizar ni analizar de qué modo se interpela a este sujeto contemporáneo, si esto produce aprendizajes significativos o cómo modifica las subjetividades y procesos de enseñanza-aprendizaje, por no mencionar que además se trata de proyectos focalizados e insuficientes que se desarrollan en paralelo a un formidable ajuste de los presupuestos educativos que redundan en el deterioro de las condiciones de infraestructura escolar, la insuficiencia en la provisión de los alimentos para los comedores escolares, la eliminación de la distribución de libros y otras tecnologías educativas como los dispositivos de las laptop.<sup>106</sup> Es decir, la eliminación de las políticas públicas educativas, entre otras.

Tal vez también la perspectiva crítica del MPPL en este sentido haya sido considerada peligrosa para la instalación del proyecto educativo del macrismo, orientado al avance de las empresas en el sistema educativo, la tercerización de algunas políticas para ponerlas en manos privadas (fundaciones, ONG, empresas), la reducción del presupuesto educativo, la descentralización de facto de programas nacionales y federales, para que las provincias asumieron casi exclusivamente la responsabilidad y el financiamiento de muchos de ellos, entre otras cuestiones que se expresadas básicamente en las leyes nacionales de presupuesto, donde

106 Considero al libro en soporte papel como una de las primeras y más revolucionarias tecnologías de democratización de los saberes, de alfabetización y de circulación de las ideas y debates, sin el cual resulta casi imposible pensar la escolarización en la modernidad -e incluso, la modernidad misma- además de que produjo una transformación de la subjetividad moderna, tal como lo investigó en su momento McLuhan, entre muchos otros. En tal sentido también lo expresaba el Módulo PPL a recuperar, por ejemplo, la importancia del aporte al pensamiento político pedagógico latinoamericano de publicaciones como la revista Amauta, de Mariátegui, que permitieron que circularan en nuestra región las primeras traducciones de Freud, Nietzsche, además de textos de Borges y otros grandes autorxs latinoamericanos.

es posible leer las prioridades de los gobiernos. El módulo PPL, al igual que antes el Seminario PPLyE, formulaba algunas preguntas que en el dispositivo actual producen incomodidades, al trabajar sobre el

[...] entramado de las pedagogías oficiales, los anclajes entre las diversas alfabetizaciones letradas, la llamada “literacidad”, y los lenguajes, cosmovisiones y universos vocabulares de las culturas orales, siguen vivas en nuestro continente. Los discursos escolares y nuestras propias representaciones como docentes, que a veces limitan un poco nuestras herramientas teóricas y prácticas”. (Rogovsky, 2016)

Partía de algunos supuestos epistemológicos y posicionamientos explicitados, que propiciaban la reflexión acerca de los vínculos entre educación y política, entre los proyectos político pedagógicos y los proyectos económicos y sociales; las relaciones de poder en la institucionalidad escolar, del sistema y de los vínculos pedagógicos, pero también en los discursos y las prácticas. Proponía resignificar el valor de algunas tradiciones oficiales y otras populares y de conocimiento latinoamericanas y promover el pensamiento crítico, e intentaba reflexionar en diálogo con lxs cursantes, así como con otros espacios curriculares en cada Postítulo, respecto a los sentidos de esos discursos pedagógicos,<sup>107</sup> por lo general ausentes o invisibilizadas en el océano de la “hiperinformación e hipercomunicación” que tiende a obturar el pensamiento crítico en favor de la doxa, dándole a la comunicación y a la educación un sentido instrumental y mercantil (Byung-Chul Han, 2014).

Hay que considerar que uno de los principales asesores del Presidente Mauricio Macri en materia de discurso público, el filósofo Alejandro Rozitchner, sostuvo con gran claridad una línea de la orientación de la discursividad (incluyendo en esta definición a las políticas públicas y prácticas concretas de gestión educativa) de la gestión nacional actual, también en sintonía con la gestión educativa en la provincia de Buenos Aires -que supone la mitad de la matrícula de alumnxs y de docentes del total país. Se expresa en los nuevos dispositivos de formación

107 Desde Simón Rodríguez a José Carlos Mariátegui, Elizardo Pérez, Julio Barcos, Virginia Bolten, la Teología de la Liberación, Freire, Saúl Taborda, entre otros.

docente generados luego de la destrucción del PNFP, y su reemplazo por cursos breves y seminarios, como así también en gran parte de la perspectiva política pedagógica expresada en las reformas de los diseños curriculares para Educación Inicial y Primaria en esa jurisdicción. Rozitchner considera, en tal sentido, que el "pensamiento crítico" es un "valor negativo" enseñado en las escuelas nacionales: "Los docentes gustan decir que quieren que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico, como si lo más importante fuera estar atentos a las trampas de la sociedad". (*La Nación*, 2016). El filósofo sostiene a este enfoque "ineficaz", y se pregunta: "¿Cómo hacemos que la educación les sirva a los chicos? ¿Cómo hacemos para que la educación les dé a los chicos algo que los haga más felices, capaces y productivos?" Es decir, se busca la formación de un sujeto obediente y sumiso al estado actual de las cosas, que no lo cuestione, que no lo demande y, mucho menos, intente cambiarlo, sino que, aceptando su destino como una fatalidad, se avenga a ser un eslabón más en el modelo capitalista neoliberal y renuncie a pensar en la existencia de alternativas. Obviamente, se trata de un pensamiento antagónico al de lxs referentes del pensamiento pedagógico emancipatorio que proponía PPL. En cambio, afirma un pensamiento en sintonía con el de la gestión educativa actual: "Lo que propongo es que los docentes asuman el desafío de desarrollar el entusiasmo de sus alumnos, las ganas de hacer, el interés por algo, las ganas de avanzar y de crecer." Este filósofo desde hace varios años ha desarrollado un dispositivo pedagógico denominado "talleres de entusiasmo" del cual participan muchxs de lxs actuales funcionarixs del gobierno.

El módulo PPL recuperaba algunas experiencias de educación popular, de educación campesina, de educación emancipatoria alternativa, como la de Warisata, Bolivia, en la década de 1930, que sorprendía a casi la totalidad de los cursantes, pues coincidían en expresar que jamás habían conocido ess pedagogías en su formación de grado, ya fuera en universidades, ya en instituciones terciarias. Consultada respecto a la enseñanza de experiencias alternativas de educación latinoamericana que incorporaba PPL, Puiggrós considera que se pueden recuperar esas experiencias siempre que no se crea que se pueden trasladar. Retoma la categoría

“trascendencia” en el sentido de “trascendencia social”. Hay que comprender que la historia no se repite”, aunque reconoce que otros historiadores piensan diferente. “Lo que uno encuentra en esas experiencias no es que se repitan, sino que allí hay aprendizajes”. A veces se cree que se pueden transformar las experiencias puntuales en políticas de estado, pero siempre hay rupturas”. “Es necesario entenderlas en su contexto”, enfatiza. “Por ejemplo, si una se pregunta hoy por qué Freire no se ocupó de educación y trabajo en el contexto del neoliberalismo...¡porque se murió cuando se estaban desplegando ese neoliberalismo!”, y subraya: “el trabajo de un intelectual es trabajar con los problemas de su tiempo. ¡Y Freire fue un intelectual del siglo XX, no del XXI! [...] Todo esto para entender que no hay transmisión directa de conocimiento. El tema del aprendizaje lo ha estudiado sobre todo el funcionalismo, pero el psicoanálisis ha estudiado poco el aprendizaje, de manera insuficiente”. Ella cree que “el psicoanálisis mal leído, que como se lo lee casi siempre, niega la pedagogía porque la ve solamente como imposición, no la ve como vínculo. Del modo reproductivista. En cambio, si se piensa desde el concepto de transferencia, desde los post lacanianos como Jean Allouch, se entiende el vínculo de transferencia con el psicoanalista como un proceso de enseñanza aprendizaje”. [...] “De modo que hay algo que pasa ahí [en el aprendizaje] que todavía no sabemos muy bien qué es. Que ha sido negado desde el positivismo, desde el funcionalismo. Y más desde el neofuncionalismo”. Ella señala que en la discursividad de la autoayuda, por ejemplo, que nosotros encontramos como una marca muy pregnante en el discurso educativo de Cambiemos que se expresa frecuentemente en las críticas a los proyectos de formación docente en curso y desde la cual se sostuvo el cambio, la consideración de que hay aprendizaje si hay voluntad de aprendizaje, una pedagogía del ejemplo. Entonces, por ejemplo, si una persona no aprende es porque no pone el empeño suficiente, como si las condiciones de vida, el contexto, el inconsciente, la biografía personal, etcétera, fueran irrelevantes. Por eso las propuestas como las de Rozitchner se articulan muy bien en esta trama discursiva, lo mismo que las propuestas basadas en la apelación a lo emocional individual.

### **III. 2) e. 1. Diario de viaje, cartas y narrativas en las aulas**

El diario de viaje fue una herramienta fundamental, señala Barba, y muy valorada por lxs cursantes, “donde lxs docentes iban relatando su experiencia durante su recorrido por este trayecto.” Al igual que Manacorda, destaca el modo en el cual, a partir de esta experiencia, se generó un herramienta digital específica, y se le pidió a los equipos del área Web del INFD que la diseñaran. A su vez, como se ha dicho, la estructura narrativa del Módulo estaba pensada bajo la metáfora de un viaje pedagógico, partiendo del viaje iniciático que había hecho Simón Bolívar con su maestro Simón Rodríguez a comienzos del siglo XIX, y recuperando así esa tradición de lxs viajexs nativxs y extranjerxs por el continente latinoamericano. A su vez, este recurso permitía a lxs cursantes hacer un seguimiento clase a clase en un registro más personal que el de otras actividades de evaluación que también formaban parte del dispositivo PPL. Allí podían expresar desde sus trayectorias biográficas, su práctica docente cotidiana y articularla con los contenidos del Módulo.

En este sentido, Julia Barba expresa que la virtualidad hace posible “que se generen otros procesos que la presencialidad no te permite. Como tener relatos de docentes de Norte a Sur: Este encuentro en las aulas de docentes, que de otro modo no se encontrarían, creo que eso es lo que tiene de revolucionario el Programa [PNFP]”. En la presencialidad eso no se podría, por una cuestión de recursos, mucho menos con un programa gratuito. “Ese encuentro que permite entender lo que le pasa a una docente en Chaco, o en Tierra del Fuego [...] que van nutriendo los diálogos entre ellos y con nosotros como tutores que acompañamos estos procesos y buscamos promover una dinámica que ponga en diálogo esas posturas, algo que en la presencialidad no se produce. Son temporalidades muy distintas”. La propuesta buscaba a su vez, además de los contenidos específicos del PPL trabajados mediante la incorporación de recursos de lenguajes artísticos diversos, la promoción de la escritura y la lectura de materiales inéditos en cada herramienta didáctica y dispositivo de evaluación (como las planillas de seguimiento, las Actividades y trabajos de cada clase, el Trabajo Integrador Final, entre otros). En palabras de los

propios docentes cursantes, este proceso interpeló fuertemente su ser docente, su subjetividad y modo de hacer escuela:

### III. 2) e. 2. Trabajos de Integración Final, 2016

#### Fragmento 1

Este viaje me ayudó a pensarme y pensarnos como parte de ella. Siempre es bueno reflexionar sobre el pasado para entender dónde estamos parados y como planteó Germán Arciniegas desde el título de su libro *Nuestra América* es un ensayo, tenemos que seguir ensayando, ya que “esta organización actual que tenemos del sistema educativo es el resultado de diversos procesos históricos, de debates político pedagógicos y es posible que muchos de nuestros actuales problemas puedan ser pensados a partir de lo que otros pensaron y piensan, y del diálogo y el reconocimiento del otro, del que está en las aulas materiales y del colega que encontramos aquí.” Veo en Freire un modelo al hablar de la labor del docente como un acto de amorosidad y al mencionar la plenitud que debemos tener en cuanto a valores, actos; ya que somos el ejemplo y ustedes deben nutrirse de ello.

(Desiré M., Cursante PPL en Postítulo de EEyL, 2016, fragmento del Trabajo de Integración Final. Consigna Trabajo Integrador Final: 1: elegirán una situación concreta, a partir de una experiencia que les haya tocado vivenciar en sus prácticas docentes, o bien una experiencia educativa que proyecten, sueñen o imaginen. Como si nos preguntáramos, después de este recorrido por las pedagogías latinoamericanas: ¿qué podría cambiar mañana de mis prácticas en el aula?)

#### Fragmento 2

Mis estimados alumnos:

He querido adjuntar unas breves líneas al diario que les remito. El mismo da cuenta de un viaje que he realizado por cuatro semanas y en donde me he enriquecido de ideas notablemente. ¡Tengo tanto que contarles! He conocido más a fondo a grandes autorxs de la talla de Freire, o Kusch; experiencias innovadoras como la Warisata y Olga Cossetini. Todas me invitaron a pensar de nuevo, con más filo, el acto de enseñar y tratar de comprender de una manera más profunda mi trabajo junto a ustedes en las aulas. Vuelvo de este viaje renovado.

Ustedes saben lo mucho que disfruto el ser creativo con las actividades que les propongo. Ahora pienso que, tal vez, en nuestros proyectos anteriores a este recorrido yo “ya tocaba de oído” y (sin saberlo todavía) iba implementando algunas de las líneas de acción que nos sugieren a los docentes estxs pensadorxs. Por ejemplo, Paulo Freire nos habla de la “amorosidad” hacia el saber de una manera novedosa. Creo que en nuestras clases pudimos experimentar más de una vez este acto amoroso, al encontrarnos que yo (su profesor) no tenía todas las respuestas a sus inquietudes (intelectuales y emocionales), pero que entre todos, buceando aquí y allá en nuestra propia circunstancia social, pudimos encontrarle la vuelta.

(Walter D. docente de Literatura en Escuela Secundaria, *Ibíd.*)

#### Fragmento 3

Nuestra Escuela, este espacio de libertad dentro del encierro, está cargado de equivalentes lingüísticos determinados por el afuera. Esto se debe a que “la sociedad puede considerarse una configuración discursiva; de manera que todo lo que ocurre en ella posee un significado” (Huergo). Ustedes me van a decir que me puse teórica, y es verdad, porque algo que aprendí es que “la teoría para dar cuenta de situaciones muy concretas” (Diario de viaje, Clase 1). Por ej., en la escuela a una chica la tratan de “villera” y, en consecuencia, de un montón de otras cosas más. Eso tiene que ver con cómo se construye un orden y un montón de equivalentes. Para la hegemonía, un concepto, “mujer” es



igual a “sexo débil”, “pibe villero = echados a perder = no pueden aprender”. Toda una condena que viene de una situación de poder, dominación y control.

Pero, ¡no nos dejemos amedrentar!: nosotras, profesoras y estudiantes, estamos para liberar esa situación de dominación, para cambiarla, porque, como dice Gramsci, un italiano que también estuvo preso y también estudió desde la cárcel: “En la hegemonía no solo se juega el conformismo, sino también la resistencia. Es el espacio en el que se construye el sentido”. Es interesante, ¿no? Muchos escritores pensaron ideas sobre el poder estando presos. ¿Qué les quiero proponer, en esta carta? Que a partir de ahora, nosotras, que estudiamos en una cárcel, comencemos a situarnos en un espacio de lucha, y podamos asignar al significante “presa”, otros valores: “estudiante”, “egresada”, “libros”, “debate”, “pensamiento”.

(María Celeste S., docente de Literatura en Escuela Secundaria, Ibídem)

#### Fragmento 4

Me encuentro realizando actualmente una especialización docente en Lengua y Literatura y tras cursar en el presente bimestre la materia Pensamiento pedagógico latinoamericano, se ha producido una movilización en mi persona que ha causado una carga constante de interrogantes acerca de mi labor docente durante estos diez años. Agradezco la posibilidad de poder compartir con usted las inquietudes gestadas en mi viaje pedagógico. He vuelto a releer su libro que se me fue recomendado mientras cursé el Taller de Prácticas Docentes en la universidad, pero ahora ya con otra mirada, no con la mirada de “un “extranjero” que llega a un nuevo territorio donde todo es novedoso”, sino con “la de un viajero más experimentado que constantemente regresa al mismo destino y vivencia experiencias únicas”.

#### Fragmento 5

He tomado la decisión de incluir como actividad de cierre del tema texto expositivo/explicativo un trabajo grupal con mis alumnos de segundo año “B”, adolescentes desinteresados por las actividades trabajadas a diario, solo expectantes de los movimientos de sus celulares y de su vida en las redes sociales -desde el punto de vista de la mayoría del plantel docente de la institución en la que me desempeño desde el año 2013.[...] Espero lograr una exitosa clase y humildemente movilizar un cambio en mis alumnos, además de “...desandar los prejuicios que produce la escolarización respecto de las Tics...”

#### Fragmento 6

Diario de Viaje de Hugo A. Terán, Formosa, ciudad de Formosa, PPL

Queridos alumnos:

Quería contarles a través de esta carta que después de trece años de dedicarme plenamente a trabajar para ustedes y principalmente a ser madre, he vuelto a estudiar y estoy realmente feliz.

Les cuento que cursando la materia Pensamiento Pedagógico Latinoamericano aprendí mucho y en varias ocasiones me detuve a observar mi práctica docente.

En la cursada de esta materia recorrimos un largo camino. Partimos de los orígenes de nuestra identidad latinoamericana y llegamos a una actualidad que nos encuentra envueltos y sobrepasados de nuevas tecnologías.

Leímos y analizamos varios autorxs y uno de ellos, Gramsci, me llamó la atención ya que planteaba la concepción de discurso hegemónico, es decir, “aquel que manipula a las masas permitiendo así una dominación sobre ellas”. Y contra este tipo de discurso luchamos los profes, para que ustedes no caigan en el conformismo político, social y cultural, discursivamente hablando. Ustedes tienen su propia voz y ella es el arma para luchar por la superación de los mandatos dominantes.

Más adelante analizamos la educación no tradicional o experiencias alternativas, llamadas por una autora que se apellida Puiggrós. Aquí me topé con un video recuerdo de mi profesorado: La

escuela de la señorita Olga. Sí, ese video que alguna vez les conté sobre aquella maestra santafesina y su hermana que luchaban por una educación diferente, vinculada a lo cultural y artístico. Y es esto lo que busco cuando me escapo del programa de contenidos pegado el el libro de temas de cada aula. Me acuerdo de Leticia y de Olga cuando dejamos la poesía de papel en el salón y salimos al patio a buscar imágenes sensoriales concretas, como el canto de los pájaros o el azul del cielo.

Sí, chicos, esto es lo que quiero transmitirles. Mi pasión y amor por la Literatura aunque cada año me encuentre con diferentes alumnos o sujetos educativos.

(Ana A, docente Córdoba)

## Fragmento 7

### Diario de Viaje: Clase 1, PPL en Enseñanza de la Escritura y la Literatura (EEyL)

La idea central del módulo habla de un recorrido por temas e ideas centrales de los persistentes debates del pensamiento pedagógico latinoamericano.

Me parece relevante que para ella antes debamos tener en cuenta tanto nuestras prácticas como el contexto en el cual se desarrollan las mismas. Pero más aún en la articulación entre educación y comunicación. En una época atravesada por las posibilidades para entablar relaciones las prácticas educativas que aún la comunicación cara a cara, la más básica y fundamental en las relaciones de enseñanza aprendizaje, el diálogo sobre las prácticas y contexto permanece todavía en el debe de las acciones cotidianas. Tal vez para entender este problema sea útil reconocer las distintas perspectivas con que se analizan las pedagogías latinoamericanas. Ya el plural implica e incluye la complejidad en esas miradas y su articulación y evolución.

Díaz Barriga me obliga a pensar que si la didáctica “responde a modelos teóricos” que se tienen “en cuanto a la educación, la sociedad y lo político – pedagógico”, cada docente tendrá su propia concepción de didáctica teniendo en cuenta sus prácticas y contexto de trabajo. Deriva de esto que, por ejemplo, cada uno de ellos tendrá una perspectiva filosófica particular; así, un docente fueguino diferirá del salteño si tenemos que consultarlos sobre cuál es la tarea de los educadores en su contexto y cuál en el mundo globalizado. Aquí ya veo husmear el concepto de diversidad.

## Intervenciones en Foros, PPL en EEyL, 2016

## Fragmento 8

Hola compañeros/as y tutor.

El material de esta clase me apasionó.

Los textos de Sardi, Fontcuberta y Barbero me parecieron de una claridad avasallante (si es que cabe el término en esta frase). Aunque con alguno he discutido desde mi diario. Si bien tenía referencia de Sardi por sus libros de textos escolares, desconocía sus textos académicos, al igual que los otros dos autorxs señalados.[...] Tengo 52 años, por lo tanto hice mi escuela primaria desde el año 70 al 76. ¡Uff, cuánto tiempo!!!! Nací y me crié en el campo en la provincia de Buenos Aires. Viví allí hasta que terminé la secundaria. Mis padres eran casi analfabetos, y mi familia, toda, era gente que la mayoría no tenía escolarización. Y bien, utilizaban un lenguaje, el que yo replicaba, obviamente, fuera de la lengua estándar. Usaba el haiga por haya, poníamos el artículo antes del nombre, y usábamos otras expresiones que no eran muy bien vistas. [...]

Tampoco subestimo a los pibes/as por su lenguaje, aunque debo admitir que me cuesta entenderlo algunas veces, pero en general les pregunto o que me expliquen ellos lo que significa determinada expresión y, en algunos casos, suelo utilizarla para tratar que me entiendan mejor lo que quiero decirles.

No sé si es lo correcto lo que hago, pero a la larga siento que mis alumnos me respetan y confían. Lo cual, al menos para mí, no es menor.

(María Rosa, docente provincia de Buenos Aires).

### Fragmento 9

La historia de Warisata es resumen la historia de Latinoamérica, su lucha por la liberación, por el libre pensamiento, la defensa por el derecho a sus creencias, a su fe, a su lengua, a su cultura.

Un día temimos mirar hacia arriba y solo mirábamos hacia abajo cumpliendo un mandato histórico. Hoy nuestros pueblos elevan su voz, se hacen escuchar y no temen la represalia de los de arriba. Nuestra tierra vuelve a surgir más fuerte, mira hacia arriba y no a los de arriba. La educación como herramienta de liberación siempre presente e indispensable para la lucha por el reconocimiento a nuestros derechos. En Argentina sigue vigente "el problema del indio" pero nuestros pueblos originarios comenzaron a levantarse y a reclamar sus derechos, a exponer realmente cuál es el problema. No olvido, no puedo olvidar, las últimas muertes dentro de la comunidad Qom en el Chaco, wichí, entre otras, porque estoy a un par de horas de ese lugar y tantas otras injusticias que se cometen con ellos y que no son televisadas ni difundidas en redes sociales. Es tan inhumano. Me pregunto cuán poco enseñamos a nuestros alumnos a respetar nuestra tierra, nuestros símbolos patrios, a nuestra cultura, etc. Y sobre todo, cuán poco se incluye en el currículo sobre estos temas.

(Patricia Irene G., docente de Chaco)

### Fragmento 10

A partir de ahí continué la lectura para detenerme en la escuela de Warisata que "era la casa de los desheredados, de los pobres, de los explotados, símbolo vivo de lucha por la justicia y la libertad, emblema de todas las antiguas rebeldías del indio, era suya por completo, ajena a la acción del Estado" y comprobar que todavía el estado va por un lado y el pueblo por otro. Las comunidades escolares por uno y el Ministerio de educación por otro.

La comparo con la realidad de una de las escuelas donde trabajo, ubicada al pie del cerro a 7 km de Cafayate, que es considerada por el estado semi urbana, por que tiene corriente eléctrica, pero no cuenta con los servicios de cloaca ni de agua potable. [...] Por otro lado comparto con Uds. la importancia de "reflexionar como docentes de Lengua y Literatura, en torno al bilingüismo, el plurilingüismo, sino también a las intertextualidades e hipertextualidades que complejizan la enseñanza de la escritura hoy y confrontan con los discursos escolares y los discursos acerca de la escolaridad y la didáctica".

(Patricia E. C., docente de Salta)

### Fragmento 11

Como profesor de Nivel Medio en Mendoza y durante algún tiempo en escuelas alejadas del centro urbano de la ciudad donde concurren alumnos que en general ayudan a sus padres en el trabajo de campo y que pertenecen a la comunidad boliviana, me encontré con situaciones particulares. Estas situaciones tenían que ver con el manejo del idioma, por ejemplo. Al comienzo no podía entenderles pero de a poco fui agudizando el oído. El problema de la lengua tenía que ver con el contacto con otras lenguas fundamentalmente con el quechua y aymara. Por otro lado, cuando comenzamos a ver el programa me di cuenta que no estaba en relación con su cultura. Les daba mitología clásica greco romana cuando en realidad les parecía más interesante la mitología latinoamericana.

Pensaba en lo que Adriana Puiggrós sostenía sobre aquella educación latinoamericana que nació desde una concepción de un vínculo desigual entre educador/educando. La idea de la igualdad educativa que forma parte incluso de nuestros textos legales en materia educativa y en materia de derechos en general, se fue construyendo en el tiempo, articulada al tema de la identidad y a otro debate constitutivo, que tiene que ver con pensarnos desde lo nacional o lo continental, lo local o la llamada Patria Grande.

(Carlos F, docente Mendoza)

### Fragmento 12

[...] en estos días algunos docentes están temerosos de incorporar las nuevas tecnologías en la

escuela. Los alumnos leen, en otros soportes, pero leen. Debemos incorporar estas tecnologías, ponerlas a nuestro servicio y recibir y entender a este nuevo sujeto pedagógico. Trabajo en tres escuelas distintas y tengo alumnos con el pelo teñido de color verde, azul o violeta, por poner un ejemplo, y son chicos con los cuales se puede trabajar sin problemas y que hacen aportes muy interesantes. Debemos perder el resquemor y tratar de que la escuela sea menos "autista", ya que el nuevo sujeto pedagógico ha cambiado con el correr del tiempo. Incorporemos el uso de las Tics para complementar nuestra tarea y poder enriquecernos en esta tarea entre docentes y alumnos.

(Analía, docente de Río Negro)

### Fragmento 13

Ana María Pascualón 15/09/2016 13:06

[...] De Warisata tomo su compromiso social y su puesta en el saber hacer dentro del medio en el que el ser humano está inserto, colocando en Primer lugar la problemática de ese grupo social y la búsqueda de su liberación. Junto con esta experiencia me parece importante destacar a Virginia Zavala y Víctor Vich quienes incorporaron la oralidad, como interacción social en un punto de cuestionamiento del poder hegemónico e involucraron de esta forma a comunidades de pueblos originarios que tienen una cultura predominantemente oral. En nuestros cursos tenemos jóvenes que pertenecen a comunidades bolivianas, muy callados pero cuando se valoran sus palabras cuentan experiencias maravillosas

Siento especial admiración por Virginia Bolten Y por Alfonsina Storni, mujeres que con su vida y su militancia desafiaron a la sociedad patriarcal de su época. Lamentablemente, todavía hoy continuamos atravesando problemáticas de género, motivo por el que creo que es sumamente imprescindible incorporar los contenidos de ESI (educación sexual integral) en la escuela y en particular en las clases de literatura en las que se puede trabajar como representaciones culturales de género y sexualidad porque la literatura habla de las problemáticas profundas del ser humano. El año pasado organizamos una muestra para el 25 de noviembre sobre este tema articulando con Artística (Arte y Educación Plástica), se lograron muy buenos trabajos: móviles en el que los chicos habían dibujado su rostro para verse como son y no como un estereotipo, se trabajó con algunas viñetas de Mafalda, con el análisis de publicidades, tanto de la figura masculina como de la femenina, se debatió en cada clase sobre qué imagen quiere la sociedad de nosotros, qué y cómo somos realmente. ¿Cuál es el concepto de belleza y quién lo impone? También los chicos anotaron frases que pegaron en distintas paredes de la escuela y se hizo una gran silueta: el rostro tenía múltiples rostros, niños, ancianos, mujeres blancas, negras, aborígenes, entre otras, mujeres golpeadas, silenciadas, en fin toda una gama de imágenes y palabras que ponían a la luz todo esa violencia a la que estamos sometidos.

(Ana María P., Postítulo EEyL, intervención 15/09/2016)

### Fragmento 14

[...] Leí atentamente la clase y, a medida que lo hacía, resonaban en mi memoria múltiples experiencias que realicé con los alumnos [...] En los comienzos de los 80 utilizaba historietas para trabajar en las horas de Lengua ante la mirada despectiva de mis colegas que juzgaban al género como inferior. Más tarde, cuando la historieta ingresó en los manuales ya nadie la discutía. Y hacia finales de los 90, di de leer a mis alumnos (y lo seguí haciéndolo hasta que me jubilé) El Eternauta de Héctor Germán Oesterheld, cuando ni siquiera nadie sabía que el autor era un desaparecido y el creador de la historia argentina más potente del siglo XX. Y un día, hacia finales de los 90 invitamos a Juan Sasturain, uno de los escritores que más ha estudiado la obra de Oesterheld a conversar con mis alumnos de Bragado.

Sucedió también con la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula. Desde el 2008 estimulé a mis alumnos para que crearan blogs donde publicaban sus textos y encontraban lectores más allá del aula. Recordemos que en esos años algunas escuelas no tenían Internet, las redes sociales estaban en pañales y todavía no se habían repartido los netbooks. Años después utilicé el facebook para estimular escrituras en mis alumnos que fructificaban con la posibilidad de ser leídas por los otros. (María Cristina A., intervención 10/09/2016. Postítulo

EEy)

Lamentablemente de los cientos de trabajos que fueron realizando lxs cursantes a lo largo de cada bimestre entre 2014 y 2016, además de las encuestas donde se evaluaba al final de cada cohorte todo el recorrido y que solía destacar el valor positivo de PPL y se incluían también críticas y sugerencias, la gestión que asumió en diciembre 2015 solo recuperó una parte de un artículo publicado en *Infobae* e diciembre de 2016, donde en la voz de un cursante, *un solo docente* -Guillermo Fornaresio, profesor de Disciplinas Industriales en un secundario técnico de CABA, según el artículo- expresaba su disconformidad con la línea ideológica. El artículo se publicó muy oportunamente, en momentos en la gestión insistía en la necesidad de eliminar el Módulo.<sup>108</sup> Desde ya, muchos cuestionaba y debatían los diversos contenidos, pero es que justamente en gran medida eso era el objetivo, que conocieran a autorxs y referentes pedagógicos silenciados o escondidos en las tramas de las pedagogías oficiales y los currículos de la formación docente, y a partir de confrontarlos con sus prácticas, sus propias matrices ideológicas, sus recorridos y lecturas, se formularan preguntas, se desnaturalizaran supuestos y mejoraran los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### **III. 2) f. *Show me the money*. Instalación del dispositivo, componentes, disolución y organización de los trabajadorxs en defensa del PNFP<sup>109</sup>**

El Módulo, a su vez, dialogaba con muchos otros módulos de las diez Especializaciones en las que estaba incorporado. Ponía a disposición de lxs docentes innumerables experiencias que mostraban las múltiples posibilidades de las pedagogías en clave emancipatoria, de la

108 Cfr. "Bajada de línea" en la formación docente: una herencia que persiste, en el portal digital Infobae, 4 de diciembre de 2016. Recuperado de <https://www.infobae.com/sociedad/2016/12/04/bajada-de-linea-en-la-formacion-docente-una-herencia-que-persiste/>

109 El título alude a la muletilla que repetía el personaje Rod Tidwell (Cuba Gooding Jr), en la película *Jerry Maguire*, deportista caprichoso y exigente que decide irse de la empresa de representantes donde trabaja el suyo (Tom Cruise, que interpreta a Jerry Maguire), al no sentirse reconocido sino uno más del montón, y confiando en su proyecto alto utópico de humanizar el vínculo entre jugador y representante. Las dificultades y peripecias que deben atravesar para poder renovar el contrato, del que depende su numerosa familia, lo llevan a presionar a Maguire exigiendo que deje las promesas a un lado y le muestre el dinero, es decir, que concrete los proyectos.

comunicación popular incorporada a la educación popular, de las resistencias y modos de hacer escuela en clave de justicia social y desde una perspectiva de derechos humanos, de crítica al patriarcado, de repudio a la guerra y a la violencia, de respeto a la alteridad.

A medida que avanza el 2016, se irán discontinuado o directamente se suprimen los encuentros presenciales de los equipos de Coordinadorxs Académicos con los Coordinadorxs de Módulos,<sup>110</sup> tutorxs, responsables de contenidos, especialmente ricos en prácticas comunicacionales que promueven intercambios y debates necesarios para mejorar el desarrollo del programa. En paralelo, se demandan a los equipos de formadores, cuyo tiempo y sus ingresos son limitados, la realización constante de nuevas herramientas operativas para medir, controlar, evaluar (planillas Excel para evaluar y controlar distintos aspectos del trayecto; desarrollo y uso de herramientas que controlan cada click de ingreso, permanencia y sitios que recorren lxs cursantes dentro de la plataforma; se planifica el uso del tiempo con sistemas similares a los que usan en las empresas, entre otras, muy alejados de las prácticas de enseñanza y aprendizaje) y se reduce el tiempo de lectura, de discusión y escritura de los contenidos de las clases, bibliografía, selección de materiales, edición, difusión de herramientas didácticas y de evaluación específicas y situadas, que irán siendo reemplazadas por otras normatizadas y generales. Todo debe ser medido y calculado, en función de un presupuesto que se irá reduciendo día a día y que entiende el financiamiento de la formación docente como un gasto.

Ya para diciembre de 2016, directamente se elimina el PNFP y se despide, mediante un Decreto ya mencionado -del 23/12- a miles de docentes formadorxs. A su vez, esto deja sin finalizar los posgrados a otrxs cientos de miles de docentes cursantes de todo el país. La rápida reacción de lxs trabajadorxs, con el apoyo de algunos sindicatos como Ctera, y Ate,<sup>111</sup> obliga al

110 Los encuentros presenciales con los y las cursantes, establecidos en la normativa como porcentaje obligatorio, se desarrollaron con bastante dificultades y una considerable reducción presupuestaria, en particular, en 2017, haciéndose cargo en muchos casos las provincias.

111 En especial Ate Verde y Blanca de CABA, organización sindical que asume el conflicto como propio, permitiendo que se afiliaron como trabajadorxs del Estado lxs contratadxs que, de otro modo, quedaban completamente desprotegidxs por su condición no regulada de docentes virtuales, si bien muchos de ellos formaban parte de sindicatos docentes regulares, por su trabajo en la presencialidad en sus provincias o en el sistema universitario. Ver más en: CTERA

Ministro Bullrich a dejar sin efecto esa medida, pero implicó la un enorme esfuerzo de organización, lucha y resistencia durante el verano de 2016, que hizo visible algunos de los problemas ya señalados en esta política pública, como el no reconocimiento dentro de un marco regulatorio institucionalizado, de la condición de docentes de lxs trabajadorxs del PNFP, las dificultades para su sindicalización, los problemas de comunicación propios de equipos dispersos por todo el país, la modalidad contractual (contratos a través de diversas universidades nacionales que mantenían convenios con el PNFP), entre otras cuestiones que no desarrollo en profundidad pero que menciono porque creo que forma parte del dispositivo, y que tuvo alguna -escasa- presencia mediática, pero permitió formular hipótesis que alimentaron esta investigación respecto a la identidad de lxs educadorxs en entornos virtuales.

Aunque algunos trayectos del PNFP continuaron hasta que las cohortes llegaran a término, el dispositivo PPL fue erradicado y el conjunto del PNFP fue mutado a una política errática, vaciada y son sentidos muy distintos a los de una perspectiva democrática, planificada, masiva, de calidad y federal de la FD.

Por otra parte, las prescripciones político-pedagógicas propias de la institucionalidad que que comprendía el PNFP, con sus distintos elementos, fueron configurando entre 2012 y 2017 lo que podría ser llamado un “espacio de instalación” (Groys, 2016: 139). Produjeron adecuaciones en el nivel central nacional del sistema de formación docente, supusieron, además de una arquitectura legal sólida y prospectiva, el desarrollo de procesos de organización originales, complejos, vertiginosos -incluyendo desde el financiamiento hasta las modalidades contractuales de lxs formadorxs-, y en algunos casos, algo débiles.<sup>112</sup> Por otra parte, difícilmente

RECLAMA POR LA CONTINUIDAD LABORAL DE LOS TUTORES DEL PNFP. Recuperado de <https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/item/2579-ctera-reclama-por-la-continuidad-laboral-de-los-tutores-del-pnfp> y Los trabajadores de la educación contra los despidos, *La izquierda diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/Los-trabajadores-de-la-educacion-contra-los-despidos>

112 La solidez de la arquitectura legal en la que se sostuvo el PNFP impidió o limitó que se lo diera de baja al inicio de la gestión de Cambiemos en diciembre de 2015, y limitó nuevamente esa iniciativa tomada en las vísperas de la Nochebuena en 2016, cuando mediante el Boletín Oficial se comunicaba del cambio de régimen de regularidad para los 300 mil cursantes, y, en consecuencia, la baja de los Postítulos y la pérdida de las fuentes laborales para los 2.600 docentes tutorxs, coordinadorxs, responsables de contenidos, webmaster, así como para unxs 400 trabajadorxs de las áreas administrativas del MEyD. La rápida y organizada respuesta de los

hubiera podido hacerse de otro, considerando los componentes, entre los cuales pueden mencionarse:

**1. Innovadores:**

- a. Enseñanza y aprendizaje en modalidad casi exclusivamente virtual en una plataforma en la que pasaron de conectarse en pocos meses unas cinco mil usuarixs a unos 300 mil.
- b. El uso de herramientas de comunicación digitales en muchos casos en construcción, o que se fueron aprendiendo y aprehendiendo en paralelo al recorrido por los diferentes trayectos formativos.
- c. La integración de equipos de trabajo conformados por profesionales provenientes de campos disciplinares diversos y radicados en distintos lugares del país.
- d. La participación de universidades nacionales y sindicatos docentes, además de los gobiernos provinciales.

**2. Inclusivo:**

- a. Accesible a todos lxs docentes en ejercicio de cualquier Nivel y modalidad del país. En el caso de algunos Postítulos como Políticas Socioeducativas, se aceptaron también cursantes de la educación popular o no formal.
- b. Es el primer programa de formación permanente federal, eral, gratuito, en servicio.
- c. La incorporación de Especializaciones y contenidos curriculares históricamente ausentes en la formación docente, o bien, presentes en ámbitos universitarios muy puntuales, como es el caso de pensamiento pedagógico latinoamericano; derechos humanos, educación y memoria, entre otros. Justamente estos son los primeros contenidos que serán eliminados o modificados restringiendo la libertad de cátedra y censurando la presencia de ciertos autorxs contenidos o bibliografías.

trabajadorxs y cursantes -que llevaron adelante varias acciones como el Abrazo al Ministerio, clases públicas, concurrencia y denuncia a medios de comunicación, entre otras-, en especial aquellos organizados en Ctera y ATE, así como la solidez del dispositivo legal del PNFP, impidieron que se materializara esa medida.



A su vez, se trata de dispositivos de formación relativamente nuevos, pero cuyos actores y vínculos están condicionados por habitus propios de las prácticas institucionales de enseñanza en modalidades presenciales. En consecuencia, las tensiones entre los equipos cuya actividad está más ligada a lo técnico -como los llamados *webmaster* y programadores a cargo de administrar la plataforma-y las aulas virtuales; los niveles de accesibilidad y circulación según los roles de cada uno de lxs cerca de 2.600 participantes, entre Coordinadorxs académicxs, Responsables de contenidos, Coordinadorxs de Tutorxs, Tutorxs, editorxs/didactizadorxs, entre otros-,<sup>113</sup> expresan también las disputas entre lógicas pedagógicas y de trabajo distintas. En algunos casos, incluso, antagónicas debido a las matrices ideológicas que las sostienen, puesto que conviven equipos profesionales que suscriben a una perspectiva instrumental y funcionalista, ligada a la tecnocracia educativa: confían en que los conocimientos e incorporación de TIC por sí mismos podrían garantizar resultados positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y además, por lo general, controlan estos equipamientos.

Por otro lado, equipos que promueven una perspectiva humanizante de los vínculos de la comunicación y pedagógicos, y advierten la necesidad de interpelar en estas modalidades virtuales al propio dispositivo, a fin de que el saber técnico no obture ni suprima el valor vivificante de la mediación pedagógica docente-tutor/a/docente-cursante; entre lxs cursantes y otros espacios de instalación de este dispositivo. A su vez, el dispositivo tecnológico se sostiene en una cierta ilusión de control, mientras que el discurso pedagógico se funda en la consideración de que en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cualquier entorno siempre algo escapa al control.

Asimismo debe considerarse que el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje en incluso, para la mayoría se trataba de su primera experiencia. En el caso de lxs docentes tutorxs, los primeros equipos técnico-pedagógicos *tutorean*<sup>114</sup> las aulas en 2014 y aprenden los

113 Ver Glosario.

114 Si bien aún no está incorporado en el DRAE, que admite tutorizar y tutorar, preferimos este lexema que ha sido incorporado a numerosos textos académicos y especializados de esta

aspectos técnicos casi en simultáneo al desarrollo del primer bimestre (septiembre 2014), sin haber tenido, en muchos casos, preparación o experiencia suficiente en este tipo de entornos virtuales, salvo excepciones. A fines de ese año se implementa de manera masiva un curso específico para tutorxs, puesto que al iniciarse la primer cohorte el número de inscriptxs en los seis Postítulos superó ampliamente las expectativas previstas en la planificación y conformación de los equipos y se recurre a una convocatoria amplia de aspirantes a tutorxs que deberán previamente realizar el curso. Quienes provenían de los dos postítulos originales iniciados en 2013 (Alfabetización Inicial y Educación y TIC), así como aquellos que habían integrado los equipos de los Cursos y Seminarios en los Trayectos formativos, o bien ingresaban desde universidades como la de Quilmes, con una vasta experiencia en educación en entornos virtuales, ocuparon de hecho múltiples roles formativos (no acreditados) con sus colegas menos experimentados.<sup>115</sup> Implementar un programa tan innovador -palabra que por cierto habrá que dejar provisoriamente aquí sin definir más allá de un diccionario oficial que no la problematiza ni tematiza,<sup>116</sup> pero que se espera retomar en otros espacios- supone impactar en dimensiones tanto cualitativas como cuantitativas. Téngase en cuenta la complejidad del objetivo de impactar con ambos componentes del PNFP sobre un millón de docentes y unas 50.000 instituciones educativas.

Por otra parte, en la cadena significativa del discurso oficial que modela el nuevo dispositivo político pedagógico actual y las subjetividades que éste propone, los términos “calidad”, “innovación”, “educación 3.0”, “evaluación”, e incluso “aprendizaje”, “mediación pedagógica” y “conocimiento” se han ido constituyendo como significantes que deben ser

manera, que es la de uso más frecuente en Argentina y la región y cumple con las normas “al formar el lexema *tutor* + el sufijo *-ear*, que forma verbos derivados de sustantivos o adjetivos, como *humear*, *tutear*, *liderear*, *tuítear*...”, Cfr. en <http://www.fundeu.es/noticia/de-tutorar-tutorizar-y-tutorear/>, consultado mayo 2017.

115 Una dificultad agregada es la de considerar que todo este dispositivo que se fue desarrollando incluye la variable de articular espacios materiales y simbólicos implicados en diferentes dimensiones, ya que los equipos técnico- pedagógicos como lxs cursantes residen en todo el país. Eso le aportó al PNFP sin duda gran parte de su riqueza como dispositivo federal, pero implicó tomar muchas decisiones.

116 Innovador, según el DRAE, “que innova”. “Innovar: mudar o alterar algo , introduciendo novedades”, pero también “ Volver algo a su anterior estado”.

necesariamente teorizados dentro de un marco y una contextualización política que no es posible desarrollar acá, pero sí señalar que quieren significar cosas muy distintas de acuerdo al discurso en el que aparecen como categorías o dentro de enunciados. Por ahora, basta con decir que la relectura que propone Agamben de la definición de dispositivo foucaltiana nos advierten acerca de las posibilidades de procesos de desubjetivación, de sujetos “larvados”.

Si Agamben está en lo cierto, si su hipótesis es factible de ser trasladada a nuestra actual contingencia argentina en materia de políticas de formación y capacitación docente, si es que estamos frente a la constitución de un dispositivo desubjetivante, ¿seremos capaces de propiciar mutaciones, de descender a las Capadocias marechalianas y emerger nuevamente a las superficies? ¿Es posible que el espectro cobre (o recupere) la vida, con todo su potencial humanizante y humanizado propio del vínculo educativo, tal como lo concibieron las pedagogías emancipatorias? Algo que debe ser analizado en el futuro con mayor profundidad y solo se menciona a título ilustrativo, es el problema de la apropiación de ciertos significantes discursivos del campo educativo que podemos denominar popular, emancipatorio, en la configuración del discurso neoliberal.

Tal es el caso, por ejemplo, del uso del nombre “Freire”, devenido en significante en cadenas discursivas -aparece en citas descontextualizadas, se le atribuyen determinados enunciados e ideas como artilugios de desconstrucción de sentido, de despolitización del discurso freireano, o bien, se lo deshistoriza, ignorando expresamente la propia revisión permanente de sus ideas que este intelectual va realizando a lo largo de su vida y de la asunción de distintos compromisos políticos y responsabilidades en la función pública, en el ámbito académico. Freire, las más de las veces, queda reducido a una suerte de significante que equivale a *Freire= método de alfabetización de adultos*, como si su aporte al campo pedagógico se redujera a un artefacto mecánico, a una técnica o una didáctica de la enseñanza de la escritura y la lectura que desconoce la problematización de la acción política que le atribuye a la educación, la crítica que realiza a las teorías reproductivistas, la relectura que hace del valor del

reconocimiento como capital emancipatorio, de los vínculos entre comunicación, educación y universos vocabulares; del rol estratégico de la educación como herramienta de transformación política para lxs oprimidxs pero de su crítica al llamado “educacionismo”, que, por otra parte, hoy lamentablemente revive y goza de una extraordinaria vivificación en el discurso neoliberal, el discurso del poder. Tanto al presidente de la Nación Mauricio Macri, como su ministro Esteban Bullrich,<sup>117</sup> enuncian en este sentido, atribuyéndole a la educación un potencial de promoción social divorciado de la política en general (e incluso, de la política educativa) como si la educación por sí sola pudiera realizar esa utopía que se presenta como “innovadora” -solo porque utiliza herramientas TIC, o porque propone un modelo de sujeto pedagógico ligado a las necesidades de explotación del modelo gerencial empresario que el gobierno promueve-, y que se sostiene con argumentos que remedan en muchos casos la utopía de la modernidad positivista, pero sin ninguna de las oscuridades que, en 2017 es imposible desconocer cuando se piensa en lo contemporáneo. Es decir, se trata en cierta forma de la transposición de una serie de términos, de construcciones gramaticales, que son, cuanto menos, propias del siglo XIX y comienzos del XX, cuando todavía la idea de progreso y evolución no había sido interrumpida por las catástrofes que, en Benjamin, se simbolizan en Auschwitz, y en nuestros países latinoamericanos, en el terrorismo de Estado con todo su orden de violencia, despojos y destrucción.

Cuando recuperamos un fragmento, por caso, de la clase original del Seminario Pensamiento Político latinoamericano y educación, cuya versión se reescribió en 2014 y 2015 sobre la base de las clases que había elaborado Jorge Huergo, clase dedicada al pensamiento freireano desde la perspectiva de Comunicación/Educación de Huergo, hay una cita que podría sin duda inscribirse en ambos discursos, en el que la origina, del propio Freire y las relecturas que

117 La centralidad que la educación tiene en los discursos políticos, en particular, de los candidatos en campaña, merecería un desarrollo aparte. Por lo general, se reduce al enunciado de eslóganes cargados de buenas intenciones, sostenidos por ideas educacionistas y reduccionistas, que no dan cuenta ni de los objetivos, ni del financiamiento, ni de los vínculos del proyecto educativo con el proyecto de gobierno en materia social y económica, elude la cuestión sindical y otros aspectos estratégicos para pensar prospectivamente la educación en clave regional y global.

de éste hacen autorxs seleccionados para ese trayecto formativo (Jorge Huergo, Lidia Rodríguez, Adriana Puiggrós), “decir la palabra verdadera es transformar el mundo [...] Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo” (Paulo Freire, 1970: 99-100)

### **III. 2) g. Maestrxs y profesorxs del siglo XXI**

¿Qué interesa recuperar acá de Sarmiento? Precisamente la centralidad que le dio a la educación común y pública como formadora de ciudadanía. Más allá de todas las derivas y posicionamientos que a partir de eso se puedan debatir. ¿Y respecto a lxs maestrxs? Recordemos que fue precisamente el sanjuanino, siendo Superintendente de Educación, quien apoyó la primer huelga docente de nuestra historia, llevada adelante en noviembre de 1881, por las maestras de la Escuela Graduada y Superior de San Luis.

Sarmiento sabía que algunas cuestiones eran innegociables. Una de ellas era justamente las condiciones laborales y salariales docentes. El sanjuanino sostenía que con docentes mal pagos, obligados a enseñar en edificios en mal estado y sin el acompañamiento oficial necesario (como la alimentación y la ayuda económica para los alumnos necesitados) la tarea educativa era imposible. Y, por eso, no dudó en apoyar las primeras medidas de fuerza de los maestros como una forma más de construir y defender la escuela pública.<sup>118</sup>

Las experiencias de capacitación docente desarrolladas en los últimos años en el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), creado a posterior de la sanción de la Ley 26.206/06, en 2007, permiten suponer que el sujeto docente, más allá de mitos y discursos oficiales, es muy diferente al que estos imaginarios sostienen. Por lo pronto, hablamos de un millón de trabajadorxs de la educación radicados y enseñando y aprendiendo en muy diversas condiciones en las 24 jurisdicciones: hablamos de jóvenes que están aún transitando su formación de grado a la vez que se incorporan a las aulas, hasta profesorxs con mucha experiencia y formación superior terciaria y/o universitaria. Hablamos de sujetos múltiples que enseñan arte, educación física, literatura, informática, matemática, expresión corporal, geografía,

118 Pineau, Pablo, “Qué diría Sarmiento”, en *Página 12*, 23/10/2008. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/113803-36127-2008-10-23.html>

guaraní, inglés, portugués, instrumentos musicales, en medios rurales, en contextos de encierro, en islas, en grandes conglomerados urbanos, en escuelas plurigrados. En edificios nuevos y equipados con bibliotecas y laboratorios, con aulas informáticas, y en containers o edificios precarios y riesgosos. Hablamos de trabajar con lo que Carballada (2008) denomina el “sujeto pedagógico inesperado”, con poblaciones altamente vulneradas (y entonces, vulnerables), con familias que sufren violencia de género, injusticia social, hambre. Y también con maestrxs que enseñan en escuelas con poca matrícula, en comunidades con problemáticas diversas.

Como señala Adriana Puiggrós, “educar es una tarea imposible”, en el sentido del psicoanálisis. “En un discurso educacional nunca coinciden lo enseñado y lo aprendido. El desplazamiento del saber transmitido por el educador y del saber construido por el educando deja abierta una fisura que hace posible la reproducción ampliada o la transformación de la cultura” (Puiggrós, 2011: 97). Dentro del aula, ya sea en la modalidad virtual o presencial, cada educador/x, cada grupo de estudiantes y docentes, produce sus propios vínculos pedagógicos que se desarrollan de manera diferente a toda previsión y planificación, precisamente porque educar y comunicar son actividades esencialmente humanas y humanizantes. Ahí está ese plus, eso que no es decible. Ese momento en donde puede haber, y lamentablemente hay, vínculos autoritarios, relaciones injustas, disciplinamiento, violencia, pero también vínculos dialógicos, en el sentido freireano. Si Freire se aparta de las teorías reproductivistas, si polemiza con Illich, es precisamente porque rescata la importancia de enseñar como un proceso complejo y una actividad política transformadora, sostiene que ese vínculo de enseñanza/aprendizaje no ocurre en el vacío, no es una mera reproducción de la ideología dominante.

Ahora bien, estxs maestrxs contemporánexs, lxs mismos que aparecen en discursos mediáticos denigradxs y estigmatizadxs muchas veces, han sido sujetos de las políticas públicas en los últimos años y miles de ellos se han formado y se han capacitado,<sup>119</sup> han luchado por

119 Aun en esta final de los Postítulos del Programa Nacional de Formación Docente “Nuestra Escuela”, la cifra de 340.000 docentes capacitándose y capacitados en el componente 2 del programa no tiene precedentes en la historia y posiblemente, tampoco en la región. A eso hay que agregarla la oferta de formación exclusivamente de las provincias, las iniciativas individuales que se canalizan mediante posgrados en diversas universidades nacionales, y las del

hacerlo, están organizadxs sindicalmente en cada provincia y en una federación nacional como es CTERA, y desde 1984 han demandado a los distintos gobiernos democráticos, antes y después de la reforma constitucional del 94, en el nivel provincial y nacional de acuerdo a las responsabilidades y competencias, capacitarse de manera gratuita, con puntaje, con una formación de calidad, permanente y en servicio. Quienes pretenden reducir las luchas docentes, desde aquella emblemática Carpa Blanca de los 90 a la Escuela Itinerante de estos años,<sup>120</sup> a un reclamo salarial, o bien faltan a la verdad por especulación política o bien la desconocen.

Estas políticas públicas federales de formación permanente instrumentadas por el INFD, cuyo resultado fue el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra Escuela”, implican la construcción de fuertes acuerdos políticos con amplios sectores en los que participaron el gobierno nacional, los gobiernos provinciales, muchas universidades nacionales, y se dio en el marco del acuerdo paritario con los sindicatos docentes con representación nacional, y una legalidad y legitimidad sin precedentes, que puede sintetizar así:

- ❑ Plan Nacional de Formación Docente: establecido mediante Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 23/07, “brindó un marco al diseño e implementación de las políticas públicas en este campo. Se elaboró como resultado de un proceso de construcción colectiva que incorpora la experiencia y visión de las gestiones jurisdiccionales de educación superior, de equipos directivos y docentes de instituciones de gestión estatal y privada, como también de representantes de gremios docentes y de educadores”. A este lo seguirán el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE N° 167/12) y luego, tras un consenso generado por las 25 jurisdicciones educativas (la Nación y las 24 provincias), en diciembre de 2012, se aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016 (Res. CFE N° 188/12).<sup>121</sup>

componente situado o institucional.

120 El 12 de abril de 2017 se instaló una carpa denominada Escuela Pública Itinerante frente al Congreso, en CABA, donde se realizaron numerosas actividades y que luego recorrió varias provincias, en reclamo al Gobierno Nacional de la convocatoria a la Paritaria Nacional Docente y el cumplimiento de la Ley de Financiamiento Educativo, es decir, la defensa de los derechos educativos y laborales en la educación pública. El día en que se instaló el gobierno respondió con una fuerte represión.

121 “Respecto a la Educación Superior, este Plan recupera las seis políticas de formación

### **III. 2) h. Inventamos, acertamos y erramos. Gestionar lo nuevo**

Al pensar las particularidades de trabajar en un dispositivo de FD donde casi todo está por inventarse en cuanto a las modalidades del ser docente, así como de gestionar este Programa, la mayoría de lxs entrevistadxs enfatizan la importancia que tuvo en su experiencia el sostenimiento de reuniones de trabajo presenciales, así como los intensos debates como parte del dispositivo PNFP en varios Módulos y Postítulos, a partir de la heterogénea composición docente que muchos de ellos tenían. Justamente este punto echa por tierra el mito, sostenido en la discursividad de la nueva gestión y el argumento usado por un Director del INFD de la Alianza Cambiemos en torno a que PPL era un Módulo de “bajada de línea” oficial, desmereciendo así el trabajo permanente de debate político y la conformación de equipos docentes de muy diversas procedencias, experiencias y perspectivas, del mismo modo que ocurría en la experiencia que relata Caramés en Sociales, o Annuasi en otros módulos del Postítulo de Socioeducativas.

Por otra parte, el mantenimiento de reuniones sistemáticas de equipos era una práctica habitual de muchos módulos -no en todos- independientemente de las reuniones generales de Postítulos, aunque en alguno de éstos también las había, como es el caso del Postítulo de Derechos Humanos, según recuperamos de la propia experiencia y conversaciones mantenidas con sus responsables: Alejandra Benvenuto (UNAHur-UMET) y Gabriel Apella (FPyCS, UNLP), lo cual de algún modo estaba facilitado en aquellos Postítulos cuyos coordinadores o equipos formaban parte de la gestión del INFD o de los equipos de trabajadorxs de planta permanente del MEN en otras áreas, radicados en CABA o en la Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), y muy diferente en el caso de espacios donde la mayoría de los tutores eran de Córdoba u otras provincias, como el de Socioeducativas. En consecuencia, no todos tenían las mismas condiciones ni posibilidades de encontrarse en la presencialidad, debido a que muchos estaban integrados por equipos de tutores docentes de diversas provincias y, salvo en las actividades

docente: el planeamiento y desarrollo del sistema nacional; la evaluación integral; el fortalecimiento del desarrollo curricular; el fortalecimiento de la formación continua y la investigación; el fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes; y la consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales” Cfr. <http://portales.educacion.gov.ar/infd/acerca-de/>, consultado julio 2017.



institucionales que organizaba el INFD, en otros casos era muy dificultoso el encuentro presencial regular, si bien se desarrollaron distintas estrategias en la virtualidad también para las reuniones de equipos: conversaciones individuales o grupales vía *Skype*, (todavía el *Whatsapp* no tenía la funcionalidad actual), telefónicas, u otras. Los equipos conformados por docentes de un mismo territorio o institución, si bien eran bastante excepcionales, también mantenía esa lógica de “reunión de cátedra”, como es el caso de algunos que integraban Módulos en el Postítulo de EEyL o el de Derechos Humanos, donde había muchos docentes de La Plata, de la FPyCS.

Las experiencias son muy diferentes. Para muchos ex trabajadorxs del PNFP, la experiencia quedó reducida al nivel de la práctica docente aislada del conjunto, e incluso, del resto de los Módulos de un mismo postítulo, y cuando se les entrevista en la actualidad, en muchos casos siguen desconociendo la dimensión y el alcance del PNFP. Vivieron esta práctica como un trabajo docente más, , a lo sumo, referencian como innovadora o novedosa la modalidad virtual.

En el caso de integrantes de PPL es muy poco frecuente que eso ocurra, ya que la mayoría de lxs docentes formadorxs involucradxs transitaron más de un rol y, en muchos casos, tuvieron experiencias en distintos módulos, e incluso, en distintos Postítulos, o bien fueron parte de algunas actividades del componente presencial. En este sentido, muchas prácticas no estaban fundadas en ninguna normativa o habitus, justamente por lo que señala Caramés, de tratarse de una experiencia verdaderamente innovadora. De modo que hubo muchas lógicas de trabajo distintas conviviendo. Incluso, en la mesa de trabajo de lxs Coordinadorxs Académicxs de los Postítulos, solíamos estar presentes como autoras y RC de PPL y las de MPP,<sup>122</sup> si bien en el caso de este último, en el Postítulo de Socioeducativas, como ya se señaló, se rompió el carácter transversal de ese módulo y se hizo una versión *ad hoc*.

Al asumir la nueva gestión con su política de reducción presupuestaria, intervención directa y control de contenidos, es decir, el fin de la libertad de cátedra y de la articulación entre Postítulos así como de la transversalidad de PPL, algunxs Coordinadorxs Académicxs plantearon

122 Belén Mercado (hasta 2015) y yo.

objeciones pedagógicas, didácticas, ideológicas y políticas. Al no haber lugar para la disidencia o el debate franco y democrático frente a estos cambios, hubo quienes renunciaron en los primeros meses, y otrxs sostuvieron el espacio hasta finalizar las cohortes en curso. Sin embargo, la mayoría atravesó situaciones de gran tensión porque no compartían esos criterios autoritarios, ni querían asumir la responsabilidad política de eliminar contenidos y despedir a los Coordinadorxs de los Módulos cuestionados por la nueva gestión, además de ser conscientes del inicio de un proceso de desmantelamiento de las políticas de FD, y de la educación en general, así como de la dificultad de sostener los trayectos en esas condiciones en las que además, no eran recibidos por las autoridades del INFD, rompiendo de este modo una práctica de trabajo que había sido habitual durante la gestión de verónica Piovani, del mismo modo que ocurrió con los equipos de conducción y coordinación de PPL y MPP, si bien se pudieron acordar, en algunos casos, reubicaciones y continuidades de algunxs tutorxs docentes.

De todos modos, en lxs Postítulos cuyxs responsables académicos tenían una perspectiva neofuncionalista y una concepción tecnicista de la educación -escindida de sus sentidos políticos y de la interacción entre política pública y proyecto político-, éstos continuaron sin mayor conflicto, como en el caso del Postítulo de Enseñanza de las Matemáticas para Escuela Primaria y para Secundaria, donde la presencia de PPL siempre había generado algunas incomodidades epistemológicas.

Por su parte, en el caso de PPL, en 2014 se trabajó con una versión de escritura base realizada por Belén Mercado en los seis Postítulo en los que originalmente estaba PPL y con los que se lanzó el PNFP, que en 2015 fue reformulada por mí para los diez Postítulos donde se desarrolló en 2015 y parte de 2016. Si bien se mantuvieron las grandes líneas de la perspectiva pedagógica emancipadora, se recuperaron y resignificaron algunos aprendizajes de la reciente experiencia en los Seminarios del INFD y se incorporaron contenidos multimediales desde la perspectiva de Comunicación/Educación huergueana, una impronta menos atada a la historia de la educación y contenidos de los aportes a la educación y las pedagogías vinculados a la

Teología de la Liberación latinoamericana y los movimientos populistas, como el peronismo, desde esas articulaciones entre proyectos políticos, perspectiva de derechos y educación.

En 2014, el equipo estuvo conformado por tres Responsables de Contenidos (RC ) con dos Postítulos a cargo cada uno: Belén Mercado (FFyL-UBA), con el PPL de Sociales para Escuela Secundaria y parte del de Socioeducativas; Kevin Morawicki, (FPyCS, UNLP) con el de Derechos Humanos y Matemáticas para Escuela Secundaria, y yo, con la otra mitad de Socioeducativas y el de Escritura y Literatura para Secundaria. De modo que con Belén Mercado, el trabajo se articuló y debatió en lo cotidiano mientras ella estuvo en ese Componente, lo cual enriqueció al Módulo. Para comprender la complejidad del dispositivo y de su articulación en cada Postítulo y con la coordinación de este Componente en el PNFP (con Andrea Formentini a cargo) y más adelante con la organización en 2015 de los encuentros presenciales, hay que señalar por ejemplo que el de Socioeducativas, que era el más masivo junto con el de Derechos Humanos, contaba con unas 140 aulas en total donde se inscribían inicialmente 70 cursantes, aunque iniciaban y continuaban un 30 % menos, de modo que cada RC en ese Postítulo tenía que supervisar el trabajo diario en unas 66 aulas, coordinar los tiempos de escritura, edición y publicación con los equipos de didactizadorxs y luego con los Webmaster, que eran diferentes en cada Postítulos, para que las clases se duplicaran y se subieran a cada aula. A su vez, tenía que elaborar Hojas de Ruta para encauzar el trabajo de lxs Tutorxs, junto con lxs Coordinadorxs de Tutorxs, que tenían a su cargo equipos numerosos de Tutorxs docentes, muchxs de los cuales estaban transitando su primer experiencia en la virtualidad. A su vez, cada Tutor/a tenía entre una y tres aulas a cargo. Esta experiencia de PPL resultó bastante más compleja y diversa, debido justamente al carácter transversal del Módulo y a la presencia de comunicadores en este, que otras del PNFP en este mismo Componente.

En el año 2015, como ya se ha señalado, se ampliaron de seis a diez los Postítulos, de modo que varixs docentes que habían cumplido funciones como Coordinadorxs de Tutorxs o Tutorxs docentes, pasaron a ser RC o Coordinadorxs de Tutorxs, imprimiéndole de este modo

una dinámica muy ágil al proceso formativo y aprovechando los saberes de la experiencia transitada en otros roles: Ariel Zysman, que había trabajado en el de Socioeducativas como Coordinador de Tutorxs, se incorporó como RC en el de Ciencias Naturales. Francisco García Laval pasó de Socioeducativas, donde se desempeñaba como Coordinador de Tutorxs, a ser RC en el de Matemáticas (Primaria y Secundaria); Julián Manacorda (que también había sido Coordinador de Tutorxs) asumió el rol de Rc en ese Postítulo y Julia Barba lo hizo en Ciencias Sociales, después de que Belén Mercado se fuera a trabajar al Componente 1 del PNFP. A su vez, también en 2015 se creó el Postítulo de Alfabetización para el Nivel Inicial, donde Mónica Fernández País desempeñó el rol de RC.

De modo que esta cátedra de seis RC, a su vez, fue convocada cuando se produjo el primer intento de eliminación de PPL en febrero de 2016, y allí se resolvió reescribir las nuevas versiones de para cada Postítulo, aunque respetando la misma base, ya que el equipo mantuvo unidad de criterios y perspectiva político pedagógica, así como de participación posterior en casi todas las medidas de lucha que tomó el Colectivo de Trabajadorxs Virtuales Nuestra Escuela que se conformó a fines de 2016, cuando comenzaron los despidos.<sup>123</sup>

### III. 3) Asuntos pendientes: aprender de los errores

Diego Caramés, señala por un lado como problema que debería resolverse en un futuro proyecto educativo con una impronta nacional y popular, el tema de la condición precaria de lxs docentes tutorxs, coincidiendo de este modo con García Laval, así como la falta de investigación y de balance colectivo respecto de esta experiencia de política pública. En este mismo sentido se expresan José Hage y Francisco García Laval: la necesidad de garantizar condiciones adecuadas para lxs trabajadorxs de las políticas públicas, fundamentalmente la estabilidad laboral. En esta misma línea, al evaluar qué faltó para que esta política fuera sostenible en el tiempo, o al menos más difícil de eliminar, es indudable concluir en algo dos cuestiones que considero que deben ser tenidas en cuenta en el futuro:

<sup>123</sup> El único RC que no participó de estas reuniones y del proceso de lucha posterior fue Kevin Morawicki, que estaba cargo del Módulo en Derechos Humanos.

- no se pueden mantener en el tiempo políticas públicas si lxs trabajadorxs que las sostiene no son conscientes del proyecto político pedagógico que las impulsa: su contexto, impacto, objetivos, sujeto político, derechos implicados, etcétera.
- tampoco si lxs trabajadorxs carecen de buenas condiciones profesionales: ingreso, promoción y estabilidad en la carrera docente, aunque se trate de una modalidad virtual.

## Referencias bibliográficas

- Arciniegas, Germán (1962). *Nuestra América es un ensayo*, biblioteca Cuadernos. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/2997/1/53\\_CCLat\\_1979\\_Arciniegas.pdf&gws\\_rd=cr&ei=y41qV\\_r4IMWawQTvr5aYDg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/2997/1/53_CCLat_1979_Arciniegas.pdf&gws_rd=cr&ei=y41qV_r4IMWawQTvr5aYDg).
- Baricco, Alessandro. (2010). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Selección. Buenos Aires: Anagrama, Página 12.
- Baricco, Alessandro, (2019). *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Benhamou, Francoise (2015). *El libro en la era digital. Papel, pantallas y otras derivas*, Buenos Aires: Paidós.
- Carballada, Alfredo (2008). La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales (edición digital), 48. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html>
- Fragmentos de Trabajos de Integración Final (2016), PNFP Nuestra Escuela. PPL en EEyL, tercer bimestre 2016.
- Groys, Boris (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aire: Caja negra.
- Han, Byung-Chul (2014). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Huergo, Jorge, (2017). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*, La Plata, EPC, Facultad de Periodismo UNLP.
- Cassin, Barbara (2008). *Googléame. La segunda misión de los Estados Unidos*, Buenos Aires: FCE.
- Instituto Nacional de Formación Docente, Dirección Nacional de Formación e Investigación (2015), *Informe de gestión 2007-2015*, Recuperado de [https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Direccion\\_Nacional\\_de\\_Formacion\\_e\\_Investigacion\\_Informe\\_de\\_gestion\\_20072015.pdf](https://cedoc.infed.edu.ar/upload/Direccion_Nacional_de_Formacion_e_Investigacion_Informe_de_gestion_20072015.pdf)
- Kaufman, Alejandro (2012). *La pregunta por lo acontecido*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra.
- Laclau, Ernesto (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*, Buenos Aires: FCE.
- Levi, Primo (2011). *Si esto es un hombre*. España: Océano.
- McLaren, Peter (1998). *Pedagogía, identidad y poder*. Santa Fe: Homo Sapiens, 1998.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Mouffe, Chantal (2014). Elogio del adversario, entrevista realizada por Fernando Bogado, diario *Página 12*, 5 de octubre 2014. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-5427-2014-10-05.html>.
- Pérez, Elizardo (1992). *Warisata. La escuela-ayllu*. La Paz, Bolivia: CERES / HISBOL, recuperado de

file:///C:/Users/Cintia/Downloads/90699684-Warisata-mia-parte-1-Elizardo-Perez%20(3).pdf

- Pineau, Pablo.(2008), "Qué diría Sarmiento", en diario Página 12, 23/10/2008. Recuperado en <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/113803-36127-2008-10-23.html>
- Puiggrós, Adriana (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue
- Rogovsky, Cintia y Mercado, Belén (2016). Módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano, Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela", Componente 2, para: Equipo Especialización. Módulo Pensamiento Pedagógico latinoamericano. Clase 2. El campo pedagógico y su objeto (educación). Especialización en Enseñanza de Escritura y Literatura para la escuela secundaria. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Varela, Gustavo (2018). "Cambiemos, una manera de ser". Rcuperado de <http://www.socompa.com/politica/cambiemos-una-manera/>.

## IV. Conclusiones provisionarias

"Dice un proverbio chino: 'El viento se levantó en la noche, y lejos llevó nuestros planes'" .

(John Berger, "Diez comunicados acerca de la entereza ante los Muros", 2011)

### IV. 1) Para continuar el debate

Al comenzar esta escritura recuerdo a Silvina Ocampo y su aversión a los finales en las obras. Jugando un poco con esa idea, con esa metáfora, se me ocurre que mi incomodidad con la palabra "conclusión" es que, hasta por su etimología,<sup>124</sup> hace referencia a algo que se cierra. Justamente lo contrario de lo que pretendo acá, que es más bien abrir. ¿Abrir a qué? Por lo pronto, a otras lecturas y escuchas a partir de este relato algo polifónico por momentos -si es que logramos algo en ese sentido- sobre el viaje pedagógico que hicimos con tantxs compañerxs educadorxs.

Me propuse dar cuenta del camino recorrido en esta gran política pública de formación docente y los modos en que esto afectó a la subjetividad y las prácticas de lxs educadorxs implicadxs, y lo hice construyendo la hipótesis de que el módulo PPL funcionó en esa estructura como un dispositivo de Comunicación/Educación y que quizá pueda servir también para observar otros dispositivos similares y las afectaciones que están produciendo en lxs docentes actuales. No para concluir nada sino por varios motivos. Uno de ellos, el de **dar testimonio** de lo que se había hecho, con sus errores y aciertos, en una política situada en un contexto complejo y en un escenario de derrota política de las perspectivas de derechos que en las que creemos y por las cuales trabajamos, también en términos de este trabajo intelectual. Porque creo que en los relatos de estas experiencias, así como nos enseñan los maestrxs que elegimos para este viaje, desde Simón Rodríguez a Jorge Huergo, hay un saber pedagógico que puede ser sistematizado en ámbitos académicos y políticos, y transmitido para sembrar futuros, y prospectivas a mediano y largo plazo, así como otras derivas de investigación. No para repetir, ni para añorar, sino para

124 Según wiktionary.org, conclusión proviene del latín "conclusiō". La RAE la define como «acción y efecto de concluir», además de varias acepciones como "cerrar" o como sinónimo de "epílogo" (de origen griego). Cfr. es.wiktionary.org/wiki/conclusión.

aprender de lo que se hizo bien, de lo que se hizo mal, y de todo los grises y matices, además de las razones posibles para los errores y las invenciones. Hacia el final de esta escritura se produjeron las elecciones PASO de agosto de 2019. El panorama del futuro se abre a nuevas posibilidades que habrá que construir, y creo que en ese sentido este tipo de trabajos pueden resultar un aporte en posibles articulaciones de Comunicación/Educación desde una perspectiva latinoamericana en la formación docente.

A su vez, quiero resaltar que por diversas cuestiones que no se desarrollan acá, la relación conflictiva entre escuela y tecnologías de la comunicación -se ha aclarado ya que la propia escuela puede ser y es con frecuencia considerada como una tecnología de alfabetización- parece haber quedado en el pasado, aunque algunos de los trasfondos de los debates que originaron conflictos se han reactualizado. Si los discursos pedagógicos, si la escuela, rechazó la incorporación de la televisión en su momento, y luego las por entonces llamadas nuevas tecnologías, ese rechazo expresaba de algún modo diversas y complejas posiciones: por un lado, porque se consideraba a las tecnologías como parte de una matriz exterior, una matriz colonizadora, meramente instrumental que enajena las posibilidades de desarrollo nacional y latinoamericano. *Hay que tener entonces este antecedente en cuenta a la hora de evaluar qué hay detrás de los rechazos o de las aceptaciones de nuevos dispositivos TIC en la educación. Animarnos a mirar en los mundos que hay detrás de los espejos, aunque a veces sean un tanto confusos o nuestras herramientas de pensamiento y navegación de las que disponemos nos resulten insuficientes.*

También hubo sectores que fueron seducidos por la “panacea tecnocrática” (Puiggrós, 2011: 23), y de este modo “la reflexión crítica” y la política se subordinan a la racionalidad tecnocrática, sostenida en la creencia de que la tecnología por sí sola puede transformar la educación, y a su vez, en lo que Alicia de Alba denomina educacionismo, la creencia de que la educación por sí sola puede resolver los problemas sociales y económicos, sin necesidad de que la política intervenga sobre la injusta distribución de la riqueza, la matriz productiva, las



desigualdades (de etnias, de género, de clase) entre otras cuestiones. Atento a la potencia de esos discursos, que operan como cantos de sirenas seduciendo a educadorxs, es que Jorge Huergo le dedica especial atención en *La educación y la vida. Un libro para educadores populares y maestros de escuela* (2015). Aquel discurso que propicia la idea de la innovación y el desarrollismo que proponía la Alianza para el Progreso está en los orígenes de la vinculación Comunicación/Educación, pues el campo nació en ese clima ideológico y cultural, que marcó sus prácticas “de modo que hasta la actualidad persiste la ideología que impregnó este tipo de perspectivas y estrategias. Subyace en esta vinculación la teoría de la difusión de innovaciones, incluso en educación. Cargan las prácticas educativas con una nueva representación y una nueva demanda la adopción de las innovaciones, la modernización del paisaje educativo, construirá a una mejora de la calidad educativa”. (Huergo, 2017: 87). Estos elementos tuvieron por objetivo frenar en el continente cualquier proceso similar a la revolución cubana y se reactualiza hoy con el declive -al menos transitoriamente- de los gobiernos populistas y la reinstauración conservadora neoliberal. Como la marea que va y vuelve, según metaforiza el Vicepresidente de Bolivia Álvaro García Linera, emerge este discurso resignificado por nuevos elementos que en cierta forma, lo cambian todo: la omnipresencia del mercado.

Si la Argentina había logrado, Arsat y CONICET mediante, la posibilidad de producir ciencia y tecnologías como bienes sociales y públicos vinculados a la soberanía digital del siglo XXI, la tecnocracia instrumental y sus discursos, como dispositivos del neoliberalismo, nos confrontan con un escenario que puede resultar aterrador, o por lo menos, muy complejo. La educación ha incorporado en mayor o menor medida las tecnologías de la comunicación y la información, los cambios en los modos de enseñanza y aprendizaje que esto conlleva, con los profundos cambios en las lógicas de propiedad intelectual, de escritura, de lectura, de producción, circulación, edición de textos y contenidos multimediales, las herramientas didácticas disponibles, con la posibilidad del trabajo colaborativo en modalidades virtuales, o semipresenciales. En las políticas públicas para la formación y actualización docente desarrolladas en los últimos años se han incorporado los debates y los discursos que recupera

por caso, Alessandro Baricco, al pensar en clave de mutaciones la incorporación sucesiva y continua de dispositivos en las formas actuales del capitalismo y su impacto los modos de comunicarse, de vincularse entre sí y con el mundo del conocimiento, de lo que él denomina los “bárbaros” (2010). Incluso, la más antigua tecnología de comunicación que incorporó desde sus inicios la escuela moderna, el libro, ha reconfigurado su valor, que hoy “reside en ofrecerse como un abono para una experiencia más amplia [...] los bárbaros utilizan el libro para completar secuencias de sentido que se han generado en otra parte”. (Baricco, 2010: 67). Lxs maestrxs han aprendido esto en su práctica áulica cotidiana. Han incorporado que para muchos de sus estudiantes -o para ellxs mismos- las redes sociales, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *Snapchat*, entre otras-constituyen “una lógica relacional, un modo de vincularse con el mundo” (Peirone, 2010, p 145).

La educación por supuesto no es ajena al orden del capitalismo salvaje, de modo que la hegemonía que imponen los llamados gigantes de la comunicación, *Google*, *Facebook*, *Microsoft*, la atraviesan. Ya en 2007, desde el campo de la filosofía y la filología, la francesa Barbara Cassin advierte en su libro *Googléame. La segunda misión de los Estados Unidos* acerca de las profundas transformaciones en los modos de educar, construir y transmitir conocimiento que la lógica mercantil de *Google* propone, al modelar nuestras demandas y aparentar que nos da justamente lo que demandamos.

No me buscarías sino me hubieses encontrado ya: de buena gana sostendría que el mercado, como la fe, es exactamente lo contrario de la educación. [...] Google puede educar su manera de preguntar, para que su pedido sea más apropiado a la manera en que funciona el motor y usted encuentre más rápido las respuestas que le interesan, pero no puede ni quiere educar su demanda ni su tipo de interés, sobre los cuales, por el contrario, se apoya para satisfacerlo mejor. (Cassin, 2007: 72)

*Osea: la educación es demasiado importante para dejarla en manos de Google. Y al parecer, la tarea principal de lxs educadorxs sigue siendo la de enseñar a pensar críticamente. Más*

que nunca antes en la historia necesitamos buenxs maestrxs y profesorxs, para hacer justamente esa tarea vincular que ningún robot ni algoritmo pueden reemplazar. Como decía Freire, lxs educadorxs son como los artistas, y esa tarea imprescindible solo pueden hacerla bien lxs seres humanos, capaces de conmovirse con otrxs, de empatizar, de ejercer la autoridad, de equivocarse, de luchar contra la injusticia, de constituirse como ciudadanxs del siglo XXI. No olvido que donde hay poder hay resistencias e interpelaciones. ¿Qué clase de subjetividades propone Google? ¿Qué sujetos pedagógicos son los que están formándose allí, como consumidorxs del mercado? No ciertamente lxs que propone la pedagogía emancipadora latinoamericana, que de ningún modo hoy rechaza el uso de tecnologías, muy por el contrario.

Lo que ocurre que es que *pensar la pedagogía, la incorporación de tecnologías a la educación pública desde una perspectiva crítica a los modelos dominantes, supone reconocer que la pedagogía y la comunicación que estamos haciendo en América Latina es siempre acción política*. El disciplinamiento de los cuerpos y de la lengua, repetido y resignificado en todas las formas de opresión, pero también resistido y denunciado en todas las formas de resistencia, puede leerse en una línea imaginaria que conecta el pensamiento pedagógico latinoamericano desde sus orígenes al el Francisco Gutiérrez que enfatiza la potencia de lo que él llamaba nuevos equipamientos culturales en cuanto a la producción de determinadas disposiciones subjetivas y perceptivas. A su vez, como se desprende de esta investigación, hay evidencias de una articulación de esa relación con el reforzamiento de la dominación que llega hasta la censura del pensamiento pedagógico latinoamericano en la formación inicial y permanente de lxs docentes.

#### **IV. 1) Exterminios y subjetividades**

“[...] la verdad es un ejército móvil de metáforas”  
(Nietzsche, “Sobre verdad y mentira en sentido extra moral”)

Las diversas escrituras del Módulo -en sus diferentes versiones-, así como el proceso que involucró al dispositivo PPL, considerado a lo largo de esta investigación como un dispositivo de Comunicación/Educación, tuvo en consideración algunas preguntas y perspectivas que de

ningún modo consideramos agotadas, sino que se enuncian como derivas para posibles futuras investigaciones e incluso recomendaciones para considerar en políticas públicas de Comunicación/Educación:

- la **pregunta por el sujeto comprende la pregunta por la identidad**, por el nombre propio, la voz; por cómo se define la identidad, por cómo se da allí el juego del poder también y también los sentidos (la comunicación): ¿quienes la definen, quiénes nombran?, ¿cómo?); asimismo, supone preguntar por la educación, que era para Freud una tarea imposible y sin embargo, acá estamos: escribiendo, leyendo, e intentando enseñar a leer y a escribir, intentando la transmisión de cultura, de memoria, de testimonio, entre las generaciones por medio de las palabras.
- Tanto en el dispositivo investigado como en la investigación misma se ha compartido un objetivo común: **recuperar en la FD la memoria de lxs oprimidxs y silenciadx**s que dejaron sus huellas en las pedagogías emancipatorias latinoamericanas. Pero no recuperarla desde una posición melancólica pasiva, sino para asumir esa historia como propia, ponerle palabras y construir pensamiento y prácticas educativas que puedan restituir y alojar lo que no cesa de ser silenciado por los diversos modos de disciplinamiento que los dispositivos del poder asumen y los modos en los que nos condicionan.
- Aun interrumpido e incompleto, con un desarrollo muy breve, considero que el dispositivo PPL sembró alguna clase de **semilla en este sentido desde el campo Comunicación/Educación que abre el juego para indagar allí indicios que caractericen modos de estar siendo docentes hoy**, en el contexto de un proceso de destrucción de las políticas públicas de formación permanente federales, basadas en una determinada concepción de los derechos y la igualdad educativa, que lleva adelante el actual gobierno y que hace visibles las tensiones entre proyectos político pedagógicos antagónicos. Estos proyectos en disputa, además, son portadores de una estética propia, que se expresa

también en los modos de narrar, en los relatos, en los discursos con los que se va tejiendo la trama política y comunicacional.

- A la pregunta de **cómo narrar los procesos de destrucción**, de negación del pensamiento democrático, del Otro, los silenciamientos, las censuras en la formación docente, no creo haber podido responder suficientemente. Pocas cosas son tan complejas como pensar los problemas de los que somos contemporáneos, y sin embargo, pocas son tan necesarias, incluso a veces, urgentes. Sin embargo, encuentro que es antes que nada una pregunta por el sentido de comunicar, de comprender, incluso, de reconstruir, consolar, reparar en algún grado lo destruido. *A la vez, es una pregunta sobre el sentido de la supervivencia.*

- La pregunta por el sujeto es también por el **tipo de subjetividades que emergen después de estos procesos de destrucción** cuando no hay palabra que historicice, ficcionalice, signifique, interprete. Poner en palabras este proceso, hacer tesis al respecto, es también un modo de permitir, por medio del lenguaje, soportar lo acontecido, darle sentido a la supervivencia y posibilitar el mínimo grado de esperanza que se requiere para imaginar una gramática del futuro.

- Es posible creo, analizar el presente argentino mediante cierto paralelismo (reconociendo por supuesto las enormes distancias) con los acontecimientos trágicos de las dictaduras genocidas y los genocidios anteriores. En particular, **en indicios en los discursos y representaciones propuestas en los modos de poner fin y destruir la memoria sobre un proceso político hegemónico populista y las políticas públicas** (de formación docente, en este caso) de éste surgidas, por parte del actual gobierno neoliberal argentino, cuya caracterización exigiría ríos de tinta.<sup>125</sup> Hay que mencionar también del sentido de sobrevivir a estos acontecimientos, según lo plantea Alejandro Kaufman (2012) cuando sostiene que:

125 En tal sentido, podemos referirnos a “Cambiemos, una manera de ser”, de Gustavo Varela, disponible en <http://www.so-compa.com/politica/cambiemos-una-manera/>, recuperado febrero 2018.

El sobreviviente es quien vive después de la muerte de otra persona o después de un determinado suceso. Lo que define al sobreviviente es una relación –en términos de posterioridad– con una muerte o con un acontecimiento. Sobrevivir es vivir después. Sobrevivir es vivir bajo la sombra del pasado, como también puede presumirse el orden inverso de los términos: vivir bajo la sombra del pasado es sobrevivir. Por ello la aspiración o la aceptación del olvido suponen el desprendimiento de la sombra del pasado y de la condición de la supervivencia. Vivir, olvidar. El legado es aquello que se deja o transmite a los sucesores, sea cosa material o inmaterial. En relación con lo que recibe de quien ha vivido antes, el sobreviviente define su posesión, material o inmaterial. El legado vincula la supervivencia con la transmisión.(Kaufman, 2012: 11).

- **Tal vez solo los modos del arte (y el arte de lxs educadorxs al enseñar), y dentro del arte algunos géneros en particular, como la tragedia -aunque también en ocasiones la novela y el ensayo-, pueden narrar lo insoportable,** asumir esa tarea de transmisión y devolverle a esos “objetos” su condición humana, si es que eso (ese ser degradado a desecho, a mera cosa) es un hombre, si es que es una mujer, como interpela Primo Levi. Sobre todo porque la literatura puede, a diferencia de la filosofía y otras ciencias, anticiparse a su época. “Narrar” y “contar” son sinónimos en nuestra lengua. Todavía se discuten los números de los (millones de) asesinadx o destruidxs por esclavitud, enfermedad, violaciones y otras violencias en la América conquistada, hasta podríamos forzar la cosa y decir, todavía se discuten los números en la América que está siendo conquistada cada día. Mientras esto se escribe, en la Argentina se ha reinstalado en el discurso y la práctica política y mediática la disputa por la condición de ciudadanía de los pueblos originarios, al mismo tiempo que se despliegan, con el aval del poder/gobierno nacional y varios gobiernos provinciales, estrategias de represión, sometimiento y exclusión de quienes se resistan a consentir la condición de oprimidxs.
- En esta dialéctica de opresorxs/oprimidxs, **las mujeres latinoamericanas nos llevamos la peor parte, en especial, las mujeres pobres,** más aún si somos descendientes de pueblos originarios (Milagro Sala es todo un símbolo), porque en pleno siglo XXI todavía somos consideradas por el poder (blanco y patriarcal) como la Ofelia shakesperiana: piezas en su propio ajedrez. Y cuando una mujer asume el mando en

alguna de nuestras naciones, encarna en cierta forma el escándalo que le produce a la mirada moralista, patriarcal y punitivista una mujer que desea el poder, lo conquista y ejerce. Hemos visto en ese aspecto moralista en el reproche del Príncipe Hamlet a su madre. Y no es difícil hacer el paralelismo con la Evita “esa mujer y la “puta”, o la Cristina “Yegua” y “puta”. Cristina Fernández de Kirchner (“Cristina”), animalizada además de sexualizada como mujer que goza, desde ya no es Gertrudis, tampoco lo es Evita, ninguna funda su poder y liderazgo en un crimen sino en un mandato popular legítimo y, en el caso de Cristina, legitimado por las instituciones de la democracia burguesa. Y sin embargo, cargan también con la sospecha de que cualquier poder político ejercido por una mujer supone cierto grado de transgresión a las leyes del sistema de valores hegemónico, una “anormalidad”, algo que subleva el orden, y lo que subleva el orden en el “time out of joint” es causa de “grietas”, violencia, caos y debe ser, por supuesto, erradicado. El orden “restaurado” (tanto en Hamlet como en la Argentina del 55) se funda en actos y prácticas, también pedagógicas, mucho más violentas de aquellas que se le atribuyen a estas mujeres, ya sean reinas, consortes, favoritas, presidentas, pedagogas. Por no mencionar a las capitanas que luchan en las guerras de independencia, las guerrilleras de las montoneras del siglo XIX y del XX, y tantas otras mujeres sin nombre y olvidadas también en la historia de la educación latinoamericana.<sup>126</sup> *El feminismo latinoamericano en su múltiples versiones es una parte central de nuestro pensamiento pedagógico y creo que, por lo tanto, debe empezar a visibilizarse cada vez más dentro de este campo como tema, como contenido curricular en la FD y como interpelación a nuestras prácticas.* La experiencia de PPL en el Postítulo de Enseñanza de la Escritura y la Literatura, si bien breve, lo incorporó como temática y eso produjo algunas de las más interesantes

126En el discurso político pedagógico de Cambiemos, la mujer vuelve a estar en un lugar “ofeliano”, es decir, como una pieza en la estrategia al servicio del poder masculino y blanco. Habría que analizar en este sentido el rol que desempeña en la puesta en escena del teatro mediático y en la comunicación política María Eugenia Vidal, actuando precisamente el papel que responde al modelo de mujer del común, madre y maestra abnegada, sin ambiciones políticas propias que, por caso, no hace paro para ejemplificar su rol sacrificial.

vinculaciones y diálogos entre cursantes y docentes tutorxs..

- El **significante peronismo sigue suscitando rechazos irracionales** (debido justamente al componente erótico que aglutina a la masa en la construcción de hegemonía, tanto en la identidad “peronismo” como en la de su rechazo y construcción de equivalencia discursiva con “populismo”, y a su condición de ser siempre contingente y dinámica, como diría Mouffe) en ámbitos académicos y de gestión de la educación pública que dan cuenta, justamente, de la necesidad de reinstalar dispositivos de formación que permitan encauzar lo grandes debates de la educación como política pública asociada a proyectos nacionales explicitados mediante argumentos propios del campo de las ciencias y el conocimiento, para desestimar mitos, prejuicios y prácticas intolerantes, infantiles o autoritarias propias de la subjetividad neoliberal en la sociedad de la transparencia. **Posiblemente estas temáticas deberían formar parte de la currícula de la FD, pero eso desde ya debe ser abordado considerando las complejidades de un país federal, de modo que el Consejo Federal de Educación debe jugar un papel estratégico en este y otros puntos aquí enunciados.**

- Este **despliegue autoritario** no solo se da en la represión de los cuerpos por parte de las fuerzas de seguridad, que permiten **restituir la discusión acerca de qué es y qué le compete al Estado**, sino que también se expresa en el relato que se intenta imponer respecto a lo acontecido en los exterminios de los pueblos originarios y de los 30.000 detenidos desaparecidos por el Terrorismo de Estado. Esto es, en el juicio (en términos jurídicos y en sentido amplio) y los conocimientos que se elaboran colectivamente, y desde ya también acá la Comunicación/Educación viene a jugar un rol fundamental. Creo que “la historia reciente consiste también en la construcción de un saber sobre la posterioridad de los exterminios”. (Kaufman, *Ibídem*: 309). Además se está desarrollando un despliegue de enorme impacto de estrategias de transmisión y narración de lo acontecido en los últimos 30 o 40 años en el campo del discurso político, cultural y de



Comunicación/Educación, ya que si bien hay que reconocer otras complejidades que acá no se desarrollan, pues los equipamientos culturales y la dinámica de los dispositivos tecnológicos actuales están produciendo un impacto sobre la configuración de las subjetividades sin precedentes, que jaquean en cierta forma las teorías clásicas acerca de la dialéctica del amo y del esclavo y son motivo de análisis en diversas disciplinas como la filosofía, el psicoanálisis, la comunicación y la pedagogía, entre otras. Estamos, como el joven Hamlet, sospechando que algo huele mal en Dinamarca, pero tironeados por la tensión de encontrarnos en el umbral de un nuevo tiempo y en el ocaso de otro que no termina de partir. Y en ese tránsito, **es posible que no encontremos todavía las palabras para hablar de las cosas que están siendo**, así que tomamos prestadas palabras de alfabetos que nos resultan incompletos, insuficientes (¿como constituidos en parte con la lógica de la imagen, los emojis, los emoticones?) como, por otra parte, sospechamos que lo es siempre la lengua.

- **Necesitamos reconocernos/los y reconocer nuestras prácticas.** Así, avanzando entre las sombras del reino danés que ¿agoniza?, intentamos pensar al escribir con la lógica del resto y el desecho (Rinesi) algunos problemas de nuestra investigación de la formación docente en el campo de la Comunicación/Educación, en las políticas públicas de los últimos años, objeto también de negación y destrucción. Ha sido ineludible situar esa investigación en torno a la pregunta de cuáles son los desechos y los sujetos desechables en la lógica actual del capitalismo, y creemos que en ese sentido pude construir algunos argumentos atendibles para pensar lo que hoy está proponiendo la derecha: *la destrucción de esa institucionalidad escolar, fundada en una concepción de la educación y la comunicación como derechos sociales y bienes que tienen al Estado como responsable principal, y de los mundos de ideas que promueven un pensamiento crítico y emancipador para denunciar y resistir esto*. Este proceso de supresión de la otredad mencionado requiere, como señalé, de la negación del otrx como sujeto reconocido como

un igual en cuanto a sus derechos, un interlocutor válido, capaz de jugar el mismo juego que nosotrxs. Es asumir, en el caso de lxs educadorxs, que nos encontramos en las aulas y otros espacios formativos con otrxs que poseen “universos vocabulares”, matrices culturales, religiones, prácticas recreativas, mundos de sentidos diferentes a los nuestros y entre sí; nos encontramos con otrxs con distintos grados de conciencia de su condición de oprimidxs. Y nosotrxs mismos tenemos esas contradicciones, y necesitamos hacer consciente los condicionamientos históricos de nuestra propia ideología, la no neutralidad del lenguaje, el sentido político de la educación.

- De ahí también la importancia de **recuperar y hacer teoría sobre las prácticas**, ya que, según vimos en las entrevistas con especialistas y docentes tutorxs, las prácticas no son reflejo de la teoría. tenemos saberes insuficientes aún acerca de cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, asimismo en el caso de lxs docentes. *En las aulas, y desde ya también en las modalidades virtuales como las que nos ocupa, no se producen y a veces reproducen prácticas muy creativas, sino también otras represivas, estigmatizantes y expulsivas. Eliminar contenidos del pensamiento emancipador en la formación docente contribuye a mantener un estado de la cuestión que impide revisar estas prácticas autoritarias.*

- Reconocer estas otredades implicaría que, por ejemplo, la elaboración de políticas públicas educativas parta de una concepción de igualdad de derechos y de que **en el juego de lo público, de la formación docente, deben intervenir democráticamente todxs los actores implicados en vínculos dialógicos**: gobiernos, sindicatos, estudiantes, especialistas, legisladores, partidos políticos, iglesias, referentes culturales. Es el juego propio de un Estado democrático cuya institucionalidad está por encima del mercado y sus intereses, y debiera ponerle límites cuando el mercado merodea como un fantasma al acecho de cualquier resquicio por donde apropiarse de lo que es común, es decir de todxs lxs habitantes del “reino”. Hace falta *aceptar que esos vínculos y encuentros dialógicos*

*son conflictivos*, no armoniosos, que hay intereses en disputa, que hay conflictos, que el pensamiento crítico no es engendrado por ingenuos consensos debido a que surgen y expresan sistemas de valores que no pueden reconciliarse, pues para esa reconciliación una de las partes debería entregar una libra de su carne, como Shylock. Reconciliarse, por otra parte y para recuperar los sentidos que hoy se disputan detrás de esta palabra, viene a querer decir para unxs abandonar la exigencia del derecho de justicia y verdad -también en el campo Comunicación/Educación-, y para otrxs, garantizar impunidad en nombre de la paz que se requiere para seguir haciendo grandes negocios.

Podría haber una solución política y no trágica a este conflicto, pero una solución política democrática, en nuestro presente, requeriría, en primer lugar, **que se asuma esta verdad: las razones por las cuales se eliminaron estos contenidos y el propio PNFP.**

En segundo lugar, **que se habilite el discurso de la memoria:** el relato público y una mayor difusión de los sucesos ocurridos, que la comunidad los conozca, que se de cuenta del proceso político e histórico que tuvo lugar en nuestra comunidad y sus consecuencias en la vida política de los ciudadanos, además de la memoria y el testimonio de los individuos, de su dolor, del abuso del poder. Es decir, es una memoria que se restituye en lo común (al pueblo, por decirlo sin intentar problematizar acá esta categoría) y al individuo, en tanto ciudadano, sujeto de derechos y miembro de una comunidad.

**Creo que debe haber justicia reparadora, y debe ser el Estado quien la administre, para que sobre este orden de memoria, verdad y justicia, se tramite el conflicto político,** se reconozcan los intereses en disputa y los antagonismos del modo en que Mouffe propone en su categoría de “agonismo”,<sup>127</sup> sin que sea necesario eliminar al otrx, y en este sentido, asumir el conflicto como constitutivo de la política y en el discurso pedagógico oficial, justamente porque

127 Chantal Mouffe (2007) propone esta categoría porque en las democracias modernas, burguesas, deliberativas, están previstos mecanismos que conforman un dispositivo de tramitación de los antagonismos que se expresan en conflictos sin necesidad de eliminar al otro, sino mediante lo que denomina como agonismo, a partir de reconocer que las identidades se construyen desde una radicalidad negativa, de que somos porque nos diferenciamos de lo quien no somos.

hay, en el mundo de las relaciones humanas, conflictos entre sistemas de valores (de valores o de necesidades, expectativas, creencias, gustos, intereses) antagónicos (Rinesi, 2017). Y hay política y no tragedia precisamente porque en la política el conflicto puede resolverse dentro de cierta institucionalidad que cada época construye.

Al interrogante respecto de qué es lo que el discurso mediático y político del poder están tratando de borrar en el campo educativo, creo haber expuesto que hay una concepción de lo público que se expresa de manera brutal en la ya famosa frase del Presidente de la Nación de “caer en la escuela pública”. No ha sido ese enunciado el objeto de nuestro análisis pero nos ha estado merodeando como un fantasma desde el inicio y, en este contexto expresa, además de muchas otras cuestiones, la necesidad de eliminar la idea de lo público, y en particular, de la escuela pública, como el espacio simbólico y material en el que conviven con más o menos conflictos las múltiples identidades, la diversidad, la otredad, mientras que el discurso neoliberal es el discurso de la transparencia, es “el infierno de lo igual” (Byung Chul-Han, 14: 12). Borrar la identidad es una operación que, al mismo tiempo, pretende borrar las diferencias. Todo orden político se basa en algún tipo de exclusión pero las partes en conflicto, aunque admiten la imposibilidad de una solución racional a sus conflictos, “reconocen, sin embargo, la legitimidad de sus oponentes” (Mouffe, 2007: 27). Eso es lo que ocurrido con el dispositivo PPL en el PNFP, se lo borró de la formación docente oficial sin reconocerlo como un oponente legítimo, ocultando las verdaderas razones.

Pero las huellas de lo acontecido insisten en abandonar lo subterráneo y hacerse visibles en las superficies materiales o metafóricas, mientras los sobrevivientes *hablen* de eso y recuerden los nombres propios de los protagonistas. Como si en ese límite entre lo que vive y lo que ha muerto quedaran detenidos para siempre. Y sin embargo, volverán.

Volverán sus restos de múltiples formas.

Volverán y reclamarán su nombre propio. Volverán como un pequeño hueso que cuarenta años después viene a restituir su historia y sus vínculos amorosos, su trama familiar y política,

sus saberes y conocimientos.

Vuelven y gritan, vuelve y lloran, y vuelven y con eso se hacen canciones, ensayos, relatos, poemas, novelas, películas, tesis doctorales. Es por eso quizá que la acción de educar con sentido emancipatorio, ese vínculo tan esencialmente humano y humanizante, constituye en sí mismo una resistencia al neoliberalismo. Como otras formas de amor, donde la prioridad no es producir riqueza ni consumir, y por lo tanto, nos restituyen a una lógica donde nos constituimos como sujetos eróticos, pedagógicos, deseantes. En la esperanza que transmiten estos versos:

Quiero quedarme, aún, cuando me vaya,  
en la memoria de quienes me han querido,  
en los versos triviales que repita  
con su cantar algún desconocido;  
o regresar en el perfil de un hijo  
como ese amanecer que ha renacido..."

("Tiempo de partir". Letra: Albérico Mansilla. Música: Eduardo Falú)

#### IV. 2) Otras notas para una agenda prospectiva

Tanto a partir del recorrido propuesto y, en particular, en las entrevistas realizadas consideramos posible concluir en los siguientes enunciados que quedan formulados de manera provisoria por ser retomados en futuros análisis.

La práctica de formación y capacitación en entornos virtuales está constituyendo un nuevo sujeto docente, con anclajes y paralelismo a las prácticas presenciales y matices que la distinguen y deben ser considerados en el contexto de las transformaciones que proponen los dispositivos de la Sociedad de la Información contemporáneos. Estas transformaciones producen prácticas colectivas y articuladas entre lógicas creativas diferentes que deben ser investigadas con mayor profundidad. En este sentido **la discursividad de los programas político pedagógicos oficiales deberá incorporar la reflexión y los saberes de estas prácticas** como

contenido para futuros debates de proyectos político pedagógicos de formación docente. De modo que he llegado a la conclusión de que no es posible desarrollar políticas públicas de formación docente en entornos virtuales sino son acompañadas de una formación previa que problematice la soberanía digital, la voluntad de poder de las grandes corporaciones, los cambios de mentalidad que habilitan la constante evolución y transformación de las TIC, las mutaciones del capitalismo en su fase neoliberal global, y los riesgos y desafíos que esto supone y plantea para las democracias latinoamericanas, y, en consecuencia para la formación docente en un sistema de derechos. Es por eso que creo poder concluir que **los programas de FD deberán incorporar temáticas vinculadas al pensamiento pedagógico latinoamericano -en sentido amplio, lo más amplio posible- así como al debate actual en torno al neoliberalismo y la sociedad de la información**, además de realizar un incremento sostenido de la inversión educativa en capacitación y equipamiento tecnológico con un sentido federal.

Las entrevista con García Laval, Puiggrós, Caramés y Hage (los tres últimos ajenos al Módulo PPL), nos permiten, entre otras conclusiones, afirmar que es necesario distinguir la **categoría de docente-tutor** de tutorxs sin formación pedagógica que trabajen en la virtualidad. En este mismo sentido es imprescindible señalar el problema estratégico de la precarización laboral de los equipos del PNFP como una de sus grandes debilidades, que deberá ser considerada a la hora de pensar la formación de docentes en entornos virtuales. En consecuencia, creo que si no se diseñan estrategias contractuales de **profesionalización y de carrera docente que garanticen tanto los derechos de lxs trabajadorxs docentes en entornos virtuales, como el reconocimiento de las particularidades de su tarea**, no será posible sostener en el tiempo políticas públicas que garanticen la calidad, el alcance federal e inclusivo de las mismas.

Además, ni los medios de comunicación ni las escuelas ni las universidades pueden contribuir a formar sujetos libres, ciudadanxs plenos, críticxs, en la medida en que no pertenezcan a las comunidades, a los pueblos, sino a los monopolios del capital transnacional o condicionados por sus políticas. El imperio hoy es el mercado, amorfo, difuso y a la vez,

omnipresente, y si el Estado abandona sus controles, sus dispositivos de resistencia, si se humilla y acepta el requerimiento de someterse a las reglas de juego del conquistador incluso sin entender su lengua. ¿qué clase de Comunicación/Educación tendrán a disposición nuestros pueblos? De modo que reafirmo la hipótesis de que **no se pueden sostener políticas públicas si lxs trabajadorxs que las encarnan no son conscientes del proyecto político nacional que las impulsa**. Prueba de ello es que lxs docentes que estuvieron más comprometidos con el sostenimiento del dispositivo y la política pública durante el proceso de elaboración e implementación, y a su vez, se involucraron en la defensa de la continuidad de ésta, incluso mediante una activa participación sindical, por lo general fueron quienes tenían experiencias significativas en colectivos de educación popular, universitaria, terciaria o ámbitos culturales, sindicales y/o políticos previos. También fueron lxs más perseguidxs por la gestión de Cambiemos en educación.

El PNFP fue una experiencia de aprendizaje simultánea tanto para lxs docentes cursantes como para lxs docentes formadorxs, cuyas subjetividades se vieron afectadas en mayor o menor medida por el proceso en el entorno virtual, y en muchos casos modificó sus prácticas docentes también la presencialidad. Nos permitió asomar la mirada a posibles futuros (¿muy cercanos o ya presentes?) modos de enseñar y aprender, vinculados con subjetividades capaces de incorporar en estos procesos cognitivos y en sus prácticas la posexperinecia (Baricco, 2019), es decir, la capacidad de incorporar los dispositivos en un orden casi biológico y construir sentidos moviéndonos como anfibios entre los territorios de la virtualidad y la materialidad como experiencias no necesariamente diferenciadas, no al menos con las coordenadas del pensamiento hegemónico y científico del que disponemos habitualmente en el campo académico. También nos mostró la necesidad de discutir los aspectos estratégicos para constituir una ciudadanía y una soberanía digital como política de Estado que debe estar profundamente vinculada a la formación docente. A su vez, la virtualidad propone algunas seguridades vinculadas con lo espacial y lo temporal al establecer vínculos pedagógicos

mediados por las pantallas que puede favorecer algunas mediaciones pedagógicas, siempre que se investigue este tema con mayor profundidad, observando y analizando estas prácticas. En la virtualidad, además, las prácticas de lectura y, sobre todo, de escritura, pueden verse favorecidas, de modo que ese recurso puede promoverse y aprovecharse no solo para la difusión o masividad de un programa, sino también para promover didácticas específicas con relación, por ejemplo, a la escritura por parte de lxs propios docentes, reconocidxs así como intelectuales y productores de conocimiento pedagógico. Esta cuestión se vincula con lo que sostuvo también en la entrevista realizada para esta investigación (julio 2017) Adriana Puiggrós, al observar que en las prácticas áulicas se despliegan prácticas creativas que forman parte del vínculo pedagógico y que forman parte y expresan nuestra herencia cultural, y comprenden tanto “la motivación, como la exclusión. Es por eso que ella distingue las práctica del currículum, que es el presupuesto oficial acerca de lo que se considera que hay que hacer.

De modo que creo poder afirmar que **la experiencia en la virtualidad en una política federal transformó a todxs lxs implicadxs y sus prácticas de enseñanza en mayor o menor medida. El desafío es recuperar esos saberes pedagógicos para futuras políticas de formación docente.**

### Referencias bibliográficas

- Berger, John (2011). "Diez comunicados acerca de la entereza ante los Muros". En *Con la esperanza entre los dientes*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Baricco, Alessandro (2019). *The Game*. Barcelona: Anagrama.
- Han, Byung-Chul (2014). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Mouffe, Chantal (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- Rinesi, Eduardo (2017). Seminario Restos y desechos. Tragedia y filosofía política, Apuntes propios, FAHCE-UNLP, diciembre.



## V. Anexos

### V. 1) Glosario y siglas más usadas

#### a. Glosario:<sup>128</sup>

- ❑ **Autor/a:** quien o quienes escriben los contenidos del módulo o materia. Esto no solo incluye el texto y la bibliografía de las clases, sino también los materiales y herramientas didácticas que la integran, pudiendo requerir para ellos el soporte técnico de los equipos de Webmaster del PNFP. A su vez, planifica y escribe las actividades y Foros que acompañan cada clase y asegura que la bibliografía y demás materiales (multimediales u otros) tengan los permisos de autor/a que correspondan, o bien pertenezcan a sitios oficiales.
- ❑ **Componente 1:** luego llamado Formación Situada, “un conjunto articulado de acciones dentro de la política de formación continua del INFD orientado al logro de una educación de calidad e inclusiva en los niveles educativos obligatorios. Se propone la reconstrucción de prácticas de enseñanza efectivas, ampliando condiciones, desarrollando y evaluando estrategias y resultados, y fortaleciendo las instituciones para que sus estudiantes alcancen los aprendizajes prioritarios.
- ❑ **Coordinador/a Académicx:** quien tiene a cargo la dirección de cada carrera (Especialización/Postítulo). En algunos casos, cuando son carreras con muchxs cursantes (entre 7.000 y 10.000 inscriptos, con un porcentaje de abandono similar a los promedios de las carreras en modalidades presenciales), cuenta con el acompañamiento de una Secretaría Académica, tal ha sido el caso de Derechos Humanos, Políticas Socioeducativas y Ciencias Naturales.
- ❑ **Coordinador/a de Tutorxs:** docente especializadx en entornos virtuales de enseñanza, ha tenido experiencia como tutor/a virtual y conoce en profundidad la propuesta del módulo que coordina. Trabaja bajo la orientación del Responsable de Contenidos y en colaboración con éste. El coordinador está a cargo del acompañamiento y seguimiento de un grupo de tutores.<sup>129</sup>
- ❑ **Cursante:** en el caso de las Especializaciones del Componente 2, se trata de docentes de distintos niveles y modalidades de la Argentina que cursaron alguna (o más de una) de las carreras de posgrado en modalidad virtual. En algunos cursos y seminarios, lxs cursantes podían ser estudiantes de Institutos Superiores de Formación docente.
- ❑ **Didactizador/a:** docentes editorxs y correctorxs de estilo y técnicos, con conocimientos pedagógicos y en las áreas específicas en las que intervienen y vinculados a las ciencias de la educación.
- ❑ **INFD:** Instituto Nacional de Formación Docente, creado en 2007, surge de la Ley de educación Nacional 26.206/06.
- ❑ **Formación Especializada (antes, Componente 2)** constituye una de las estrategias de formación continua del INFD para prestigiar la docencia a través del desarrollo de perfiles docentes expertos en determinadas problemáticas y herramientas cruciales para la mejora de los aprendizajes en todo el territorio”. Está conformado por carreras de posgrado, llamadas Postítulos Nacionales o Especializaciones, y cursos y seminarios.<sup>130</sup>
- ❑ **Tutor/a:** docente a cargo de una o más aulas virtuales, con conocimientos específicos del módulo

128 Se consignan acá solamente aquellos términos imprescindibles para la comprensión de este trabajo, y que se constituyen en vocablos del discurso institucional del dispositivo que se investiga. Para ampliar y/op contextualizar, se sugiere: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/el-programa/>, consultado julio 2017.

129 Se explican acá las definiciones de funciones explicitadas oportunamente en 2014 por la Coordinación del Componente 2, es decir, la Coordinación General de los Postítulos Nacionales del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), y se amplían en función de la experiencia de la práctica.

130 Cfr. <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/formacion-especializada/>, consultado junio 2017.

y con saberes propios de la enseñanza en modalidad virtual y las herramientas tecnológicas que se utilizan en la plataforma en la que se desarrolla el PNFP. Además de tener responsabilidades en cuanto al seguimientos y evaluación de los cursantes, anima los Foros e integra el equipo que coordina un Coordinador/a de Tutores y articula con el/la Webmaster.

- ❑ **Módulo:** materia o asignatura específica que puede integrar la propuesta curricular de uno o más Postítulos.
- ❑ **Plan Nacional de Formación Docente (PNFD):** establecido mediante Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 23/07, “brindó un marco al diseño e implementación de las políticas públicas en este campo. Se elaboró como resultado de un proceso de construcción colectiva que incorpora la experiencia y visión de las gestiones jurisdiccionales de educación superior, de equipos directivos y docentes de instituciones de gestión estatal y privada, como también de representantes de gremios docentes y de educadores”. A este lo seguirán el Plan Nacional de Formación Docente 2012-2015 (Res. CFE N° 167/12) y luego, tras un consenso generado por las 25 jurisdicciones educativas (la Nación y las 24 provincias) , en diciembre de 2012, se aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016 (Res. CFE N° 188/12).<sup>131</sup>
- ❑ **Postítulo:** Especialización de posgrado, que forma parte del Componente 2 (luego llamado “Formación especializada”) del Programa Nacional de formación Permanente “Nuestra Escuela”. Integrado por las siguientes carreras: Alfabetización Inicial; Ciencias Naturales en primaria; Ciencias Naturales en secundaria; Ciencias Sociales en primaria; Problemática en Ciencias Sociales; Derechos Humanos; Educación maternal; Escritura y Literatura; Matemática en primaria; Matemática en Secundaria; Políticas Socioeducativas; Educación y TIC; Educación primaria y TIC.
- ❑ **Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) “Nuestra Escuela”:** programa federal “que se propone la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todxs lxs docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una. Se trata de la respuesta del Estado nacional y los provinciales a una reivindicación histórica del colectivo docente, a la vez que contribuye a generar las condiciones para alcanzar las metas que se impuso el país en términos de política educativa. En procura de ello, el programa fue aprobado unánimemente por el Consejo Federal de Educación (organismo que reúne a todxs lxs ministrxs de educación de nuestro país), y cuenta con el respaldo del acuerdo paritario suscripto por todos los sindicatos docentes con representación nacional. El Programa fue financiado enteramente por el Estado Nacional, ubica su antecedente y fundamento en la *Ley de Educación Nacional* [...]”<sup>132</sup>
- ❑ **Responsable de Contenidos:** “jefx de cátedra”, puede ser el autor/a del módulo o alguien que conoce en profundidad la propuesta pedagógica del material. Docente especializado en la disciplina del módulo. Trabaja en forma directa con la Coordinación de cada Especialización y tiene a su cargo el equipo de coordinadorxs de tutorxs de su módulo, con quienes trabaja en la *Sala de Coordinación*. Para conocer cómo se desarrolla la propuesta, recorre las *Salas de tutorxs* y las aulas del módulo. Su principal tarea es que la propuesta del módulo sea llevada adelante respetando el espíritu y los propósitos con que fue concebida. Para ello, su trabajo con los coordinadorxs, quienes acompañan directamente a lxs tutorxs, es fundamental.
- ❑ **Webmaster:** administradorxs y programadorxs de la plataforma digital donde se alojan y lleva adelante el PNFP, se trata de una Moodle con modificaciones.<sup>133</sup> En el caso del los Postítulos, cada

131 “Respecto a la Educación Superior, este Plan recupera las seis políticas de formación docente: el planeamiento y desarrollo del sistema nacional; la evaluación integral; el fortalecimiento del desarrollo curricular; el fortalecimiento de la formación continua y la investigación; el fortalecimiento de las trayectorias y la participación de los estudiantes; y la consolidación de la formación pedagógica con recursos digitales” Cfr. <http://portales.educacion.gov.ar/infod/acerca-de/>. Recuperado julio 2017.

132 Cfr. <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/el-programa/>. Recuperado julio 2017.

133 Con referencia a Moodle (originalmente acrónimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) es un software para entornos de aprendizaje virtuales.

Especialización tiene un Webmaster a cargo, y todos dependen de una Coordinación general.

**V. 1) b. Siglas más usadas**

- ☐ BN: Biblioteca Nacional
- ☐ CFE: Consejo Federal de Educación
- ☐ C/E: Comunicación/Educación
- ☐ CONABIP: Comisión Nacional de Bibliotecas Populares
- ☐ CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
- ☐ CN: Constitución Nacional
- ☐ CP: Constitución Provincial
- ☐ DC: Diseños Curriculares
- ☐ DGCyE: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires
- ☐ FD: Formación Docente
- ☐ FDI: Formación Docente Inicial
- ☐ FDG: Formación Docente de Grado
- ☐ FPyCS: Facultad de Periodismo y Comunicación Social
- ☐ INFD: Instituto Nacional de Formación Docente
- ☐ INET: Instituto Nacional de Educación Técnica
- ☐ LEN: Ley de Educación Nacional 26.206/06
- ☐ MEN: Ministerio de Educación Nacional (hoy MEDN)
- ☐ MEDN: Ministerio de Educación y Deportes
- ☐ PNFP: Programa Nacional de Formación Permanente
- ☐ PNFPNE: Programa Nacional de Formación Permanente "Nuestra Escuela"
- ☐ SPU: Secretaría de Políticas Universitarias
- ☐ SPPLyE: Seminario de Pensamiento Pedagógico Latinoamericano y Educación
- ☐ TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación
- ☐ UBA: Universidad de Buenos Aires
- ☐ UNLP: Universidad Nacional de La Plata

## V. 1) c. Cronología y “personajes principales”

El período 2003-2015 se caracterizó por profundas transformaciones en el área de educación, ciencia, tecnología e innovación, que tuvieron su correlato en nuevos corpus normativos, tanto en el nivel nacional como en las provincias. Acá se da cuenta de los eventos más significativos con relación al tema de esta tesis.<sup>134</sup>

### 2003:

- ❑ Asume en diciembre la presidencia Néstor Kirchner, abogado formado en la universidad pública (UNLP). Fue su ministro de Educación el experto en educación y docente, **Daniel Filmus**, sociólogo formado en la universidad pública (UBA).

### 2005:

- ❑ Ley de Financiamiento Educativo 26.075/05. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero\\_07/archivosparaimprimir/7\\_financiamiento\\_st.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero_07/archivosparaimprimir/7_financiamiento_st.pdf).
- ❑ Ley de Educación Técnico Profesional 26.058/05. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero\\_07/archivosparaimprimir/8\\_tecnico\\_prof\\_st.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero_07/archivosparaimprimir/8_tecnico_prof_st.pdf), consultado enero 2019.

### 2006

- ❑ Ley de Educación Nacional 26. 206/06, sancionada luego de realizar la Consulta nacional de 2006 (que, en la provincia de Buenos Aires impulsó la participación de más de 3 millones de personas por medio de la implementación del Plan Provincial de Consulta, durante la gestión del gobernador Felipe Solá y estando Adriana Puiggrós al frente de la DGCyE). Fue promulgada por el Presidente Néstor Kirchner tras su sanción por el Congreso de la Nación. Por tratarse de una ley de adhesión, las diferentes jurisdicciones fueron adhiriendo y la mayoría modificando su propia normativa en etapas.

### 2007

- ❑ Creación del INFD
- ❑ diciembre: asunción de Cristina Fernández de Kirchner como Presidenta de la Nación. Abogada formada en la universidad pública (UNLP). Durante su dos gestiones se crearon 17 nuevas universidades nacionales,<sup>135</sup> se incrementó el PBI en educación, ciencia e innovación tecnológica (pasó del 2 % en 2003, cuando asumió Kirchner, al 6 % en 2015), se crearon 2.823 escuelas nueva, de las cuales, al finalizar su gestión, había 1.830 terminadas,<sup>136</sup> 993 en proceso (ejecución y contratación) y 258 de las escuelas finalizadas están en la provincia de Buenos Aires. Se

<sup>134</sup> Se sugiere, para el periodo 2003-2007 en particular en lo referido a legislación nacional y de la provincia de Buenos Aires, consultar el número 7 de la *Revista Anales de la Educación común*, Nueva legislación educativa, publicación de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires / Dirección Provincial de Planeamiento Tercer siglo • año 3 • número 7 / septiembre 2007 • ISSN 1669-4627. Recuperada de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/default.cfm?page=sumario&IdP=12>

<sup>135</sup> Nueve de ellas en la Provincia de Buenos Aires. El resto están en Río Negro (2007), Chaco (2007), San Luis (2009 y 2014), Tierra del Fuego (2009), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2014), Santa Fe (2014) y Misiones (2015). Así, por primera vez todas las provincias del país tienen al menos una universidad nacional en su territorio.

<sup>136</sup> Fuente para datos escuelas Programa Mil Escuelas: <https://www.cfkargentina.com/mas-escuelas-inversion-nacional-en-infraestructura-2003-2014/>, consultado enero 2019.

implementaron los programas Conectar Igualdad, Fines, entre otros. Fueron sus ministros de educación los expertos en educación y docentes Juan Carlos Tedesco ( 10 de diciembre de 2007-20 de julio de 2009, también pedagogo, formado en la universidad pública, UBA) y Alberto Sileoni (20 de julio de 2009-10 de diciembre de 2015, profesor de historia y abogado formado en la universidad pública, UBA ).

**2011:**

- ❑ Asunción del segundo mandato de Cristina Fernández de Kirchner como Presidenta de la Nación.

**2012:**

- ❑ 2012: implementación del Seminario de Pensamiento Político Latinoamericano y Educación, para estudiantes y docentes de ISFD de todo el país, desde el Área de Políticas Estudiantiles del INFD. El seminario estuvo a cargo de Jorge Huergo hasta su fallecimiento en enero de 2014. Después me hice cargo yo. Verónica Piovani, Socióloga y docente formada en la universidad pública (UNLP) es la Directora Ejecutiva del Instituto de Formación Docente (INFD) y Perla Fernández, la Directora Nacional de Desarrollo Institucional.

**2014:**

- ❑ Mediados de año: implementación del PNFP en sus dos componentes, el situado y los Postítulos Nacionales (en etapas) y de PPL en varios Postítulos.

**2015:**

- ❑ Diciembre: asunción de Mauricio Macri como presidente de la Nación. Primer presidente argentino formado íntegramente en la educación privada. Es ingeniero formado en la Universidad Católica Argentina (UCA). Fueron sus ministros de Educación y Deportes el informático **Esteban Bullrich**, formado en una universidad privada extranjera, la Escuela Kellogg (Estados Unidos).y el abogado **Alejandro Oscar Finocchiaro**, formado en las universidades privadas de San Andrés y del Salvador.
- ❑ En diciembre, Mauricio Macri firma el Decreto Nro. 13/2015, que estructura a los ministerios que tendrá su gestión. Dicho decreto contiene preocupantes lineamientos, especialmente en educación y retrotrae las misiones y funciones del nuevo ministerio de Educación y Deportes a las creadas por las leyes del menemismo, que habían sido reformadas.
- ❑ Se hace cargo del INFD un equipo procedente en parte del CIPPEC y alineado con la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, a cargo de **Mercedes Miguel**, quien no posee título de grado superior ni antecedentes docentes. Encabeza el INFD como Directora Ejecutiva la licenciada en Psicología, **Cecilia Veleda** (UBA y Université René Descartes-Paris V, Francia); la Vice Directora Ejecutiva, **Florencia Mezzadra** y el Director Nacional de Formación Continua, **Javier Simón** (UBA).<sup>137</sup>

## V. 2) Entrevistas en profundidad realizadas:

2017: Dra. Adriana Puiggrós (UBA-Unipe-Conicet-UNLP)

2018: Lic. Julia Barba ( FPyCS, UNLP; INFD 2012-2017)

Lic. Gonzalo Annuasi (FPyCS,UNLP; INFD 2014-2017)

Lic. José Hage (FPyCS, UNLP; INFD 2012-2017)

Lic. Diego Caramés ( FPyCS,UNLP; INFD 2012-2017)

<sup>137</sup> Este último fue repudiado, mediante un comunicado del Consejo Superior, por la Facultad de Filosofía y letras de la UBA, de la cual es egresado, por su responsabilidad en los despidos ocurridos en 2016 y 2017 y el cierre del PNFP.

- 2019: Lic. María Verónica Piovani (FPyCS,UNLP; UMET; INFD 2011-2015)  
 Lic. Francisco García Laval (FPyCS,UNLP; INFD 2012-2017)  
 Lic. Julián Mancorda (FPyCS,UNLP; INFD 2012-2017)

**V. 2) b. Entrevistas estructuradas:**

- 2017: Prof. Daniela Zabaleta (INFD 2012-2017. Profesora en Educ. Inicial provincia Buenos Aires)
- 2019: Cursantes de PPL en diversos Postítulos
- Prof. Mónica Cristina Alonso (Profesora en Educ. Inicial. Coordinadora y tutora PPL en Postítulo en Enseñanza de la Escritura y la Literatura para Escuela Secundaria, UBA-ISFD 54 PBA; INFD 2012-2017).
  - Prof. Marisa Olivieri (Profesora en Educ. Inicial. Coordinadora y tutora PPL en Postítulo en Enseñanza de la Escritura y la Literatura para Escuela Secundaria, UNLP; ISFD 54 PBA; INFD 2012-2017)

**V. 2) c. Conversaciones enriquecedoras:**

- Lic. Elvira Romera (Docente UBA-UNLZ; asesora en ME, DGCyE y HCDN. Cursante seminario PPLyE 2013)
- Lic. Serguei Komissarov (Comunicador y docente; tutor PPL en Postítulo Socioeducativas y Matemáticas, UNLP)
- Prof. Roberto Abait (Docente Facultad de Bellas Artes y tutor PPL en Postítulo Socioeducativas y Matemáticas; UNLP)
- Lic. Sandra Pennacchioni (Directora Educ. Secundaria Brandsen, PBA; Docente Facultad de Bellas Artes UNLP, tutora PPL en Postítulo Socioeducativas)
- Lic. Mónica Fernández (Profesora en Educ. Inicial, CABA-UBA. Responsable de Contenidos en PPL, Postítulo Educación Inicial, 2016-2017)
- Lic. Ariel Zysman (profesor en Cs. de la Educ., UBA; Responsable de Contenidos en PPL, Postítulo de Ciencias Naturales, 2016-2017)
- Lic. Belén Mercado (profesora en Cs. de la Educ., UBA; Responsable de Contenidos en PPL, Postítulo de Enseñanza de las Ciencias Sociales en Escuela Secundaria y Socioeducativas, 2015-2016).
- Lic. Marcela Martínez (Coordinadora Postítulo Enseñanza de las Ciencias Sociales para Escuela Secundaria-UBA-UNAHUR), 2019.
- Lic. Alejandra Valentino (RC Módulo Discurso y Sociedad en el Postítulo de Enseñanza de Escritura y la Literatura para Escuela Secundaria-FPyCS, FAHCE-UNLP)

**V. 4) Documentos**

Especialización en Enseñanza de Escritura y Literatura en la Escuela Secundaria  
 Programa Módulo Pensamiento Pedagógico Latinoamericano

| espacio curricular                                   | duración y carga horaria            |
|--|-------------------------------------|
| <b>Módulo Pensamiento Pedagógico latinoamericano</b> | <b>8 semanas-38 horas- 5 clases</b> |
| Clase 1  | una semana                          |
| Clase 2  | una semana                          |
| Clase 3  | una semana                          |
| Clase 4  | una semana                          |
| Clase 5  | una semana                          |
| Trabajo Integrador Final (TIF)                       | dos semanas                         |
| devoluciones y calificaciones finales                | una semana                          |

**Consideraciones generales**

Tal como se expresa en la Presentación, el módulo **Pensamiento Político Latinoamericano (PPL)**

es uno de los espacios curriculares de cursado transversal a las diferentes especializaciones del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”.

### Propósitos

Que los/las el cursantes realicen un recorrido espacio-temporal, bajo la metáfora del viaje, por una selección de pedagogías latinoamericanas alternativas y críticas a las pedagogías oficiales, que interpele sus prácticas, con los siguientes propósitos:

- ☒ Indagar acerca de las ideas y discursos que modelan las prácticas docentes, los sistemas educativos; la concepción del Estado; la democracia, la participación política, la distribución de los conocimientos, las responsabilidades y derechos de los educadores, los espacios educativos formales o informales.
- ☒ Interrogarse sobre la construcción y configuración del sujeto pedagógico latinoamericano.
- ☒ Contribuir a mejorar las prácticas en las aulas y otros espacios educativos, a partir de un recorrido por distintas propuestas pedagógicas del continente.
  - ☒ Indagar acerca de los destinatarios para quienes se ha pensado la educación, con qué fines y vinculaciones con el campo político, cultural, económico de cada época.
  - ☒ Articular el aporte de estas pedagogías con los saberes de las prácticas que tienen los cursantes, y sus experiencias de enseñanza y aprendizaje. *Por eso se habla de pensamiento pedagógico* y de construcción colectiva del conocimiento.
  - ☒ Comprender si hay un sujeto latinoamericano, sobre la base de que toda práctica, también la educativa, es construcción de sentidos.
  - ☒ Analizar por qué toda práctica educativa, toda acción, es también construcción de sentido, de discurso, y construcción política.

### Requisitos de aprobación

Los participantes deberán leer la totalidad de las clases presentadas, incluyendo la bibliografía obligatoria y el material complementario. Deben participar en los Foros Obligatorios, siendo recomendable que lo hagan también en los optativos, de acuerdo a las consignas que se dan en cada clase. También deberán completar y aprobar las actividades obligatorias y el Trabajo Integrador Final (TIF).

- ☒ **para aprobar se requiere una calificación final mínima de 4 puntos sobre 10.**
- ☒ **Foros obligatorios:** participar en los tres Foros Obligatorios.
- ☒ **Actividades obligatorias:** el requisito mínimo es presentar y aprobar las actividades obligatorias en por lo menos 4 de las cinco clases.
- ☒ **Trabajo Integrador Final (TIF)** del Módulo: será de carácter individual. **Presentarlo y aprobarlo es requisito para aprobar el Módulo.** Quien no lo apruebe recibirá la devolución de su tutor y tendrá la oportunidad de volver a presentarlo en el plazo que le será oportunamente informado.

## Programa

### Unidad 1

#### Clase 01. Un viaje entre educación, política e ideas

**Parte 1. “El pedagogo es el viaje”.** Se propone un viaje metafórico por las pedagogías latinoamericanas críticas a las hegemónicas oficiales, que vinculan proyecto educativo con proyecto político, económico y social.

**Parte 2. El equipaje para viajar: hegemonía, discurso, lo popular, lo latinoamericano.** Se explicitan las categorías teóricas con las que se hará el recorrido.

### **Bibliografía obligatoria**

- Feinmann, José Pablo, en Encuentro: ¿Existe la filosofía latinoamericana? Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=S8vY1\\_UhodU](https://www.youtube.com/watch?v=S8vY1_UhodU)
- García Linera, Álvaro, "Hegemonía es la capacidad de liderar a los pueblos", discurso mayo 2014, Universidad Nacional de Cuyo al conferirle el Doctor Honoris Causa, Recuperado de: <http://www.cta.org.ar/alvaro-garcia-linera-hegemonia-es.html>, consultado febrero 2015.
- Huergo, Jorge, "Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación", 2009. Recuperado de: <http://fordocsalud.blogspot.com.ar/2009/06/hegemonia-un-concepto-clave-para.html>, consultado febrero 2015.

### **Actividades Obligatorias**

- Participar del foro de Presentación de acuerdo a la consigna propuesta en la Clase.
- Completar el diario de viaje.
- Leer bibliografía obligatoria.

-

## **Unidad 2**

### **Clase 02. Educar a los latinoamericanos para la emancipación**

**Parte 1. Fuentes de la pedagogía oficial: "la memoria de la que estamos hechos".** Se analizan las matrices discursivas que modelaron las pedagogías oficiales en relación con un modelo de desarrollo dependiente, influido por los modelos europeos, que pensaban un proyecto de país dependiente.

**Parte 2. Las huellas de Sarmiento y la educación de los olvidados de Simón Rodríguez.** Se contrasta el proyecto educativo sarmientino, donde la educación proponía un conocimiento individual, aislado, enciclopédico, de repetición; donde los contenidos eran "universales" y dejaban afuera los saberes del trabajo y las culturas populares con el de Simón Rodríguez, quien propone una educación americana al servicio de un proyecto político propio y emancipador.

### **Bibliografía obligatoria**

- Wainsztok, Carla, video que analiza el pensamiento de Simón Rodríguez, INFD, 2013. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=HyScqUXv\\_VQ&list=UUabanzP5CB2Elr7TT8LnCqg](https://www.youtube.com/watch?v=HyScqUXv_VQ&list=UUabanzP5CB2Elr7TT8LnCqg)
- Weinberg, Gregorio, "Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y en Simón Rodríguez", Congreso de la República de Venezuela, Caracas, junio-julio 1983. Recuperado de: [http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_get\\_43eda445-7a06-11e1-82bb-ed15e3c494af/las\\_ideas\\_lancasterianas.pdf](http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_43eda445-7a06-11e1-82bb-ed15e3c494af/las_ideas_lancasterianas.pdf), consultado agosto 2013.

### **Actividades obligatorias**

- Participar en el Foro "La memoria que nos constituye"
- Completar el diario de viaje.
- Leer la bibliografía obligatoria.

## **Unidad 3**

### **Clase 03. Para cambiar el orden establecido: anarquistas, escolanovistas y socialistas**

1. La pedagogía anarquista
2. El escolanovismo argentino
3. El pensamiento de José Carlos Mariátegui

### **Bibliografía obligatoria**

- Barcos. Julio A. Capítulo 1: Aspecto político del problema educativo (págs. 71-80), en



Cómo educa el Estado a tu hijo. Capítulo 1: Aspecto político del problema educativo. (págs. 71-80) Disponible en:

- <http://editorial.unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2013/10/C%C3%B3mo-educa-el-Estado-a-tu-hijo-y-otros-escritos.-Julio-R-Barcos.-UNIFE.pdf> , consultado en mayo de 2015.
- Vergara, N. "Reforma de la escuela" (pág. 75), en *Pedagogía y revolución*. En: <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/08/Vergara.-UNIFE-Editorial-Universitaria..pdf>
- Weinberg, Gregorio, "Mariátegui y la educación", comunicación realizada para Jornadas América Latina: Redes intelectuales y editoriales (homenaje a José Carlos Mariátegui), organizadas por la Universidad de la República, el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y la Fundación Vivían Trías, 15 de Agosto de 2012, recuperado de: [http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml\\_get\\_43eda445-7a06-11e1-82bb-ed15e3c494af/mariategui\\_y\\_la\\_educacion.pdf](http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_43eda445-7a06-11e1-82bb-ed15e3c494af/mariategui_y_la_educacion.pdf), consultado febrero 2015.

#### Actividades obligatorias

- Completar el Diario de viaje.
- Leer la bibliografía obligatoria
- **¡Importante!** En esta clase se encuentra disponible en archivo aparte la Consigna del Trabajo Integrador Final (TIF), que *entregarán al finalizar las cinco clases de la cursada*. Se presenta ahora *sólo para que puedan planificarlo anticipadamente* y orientar las actividades de las próximas clases como insumos para éste.

#### Actividad optativa:

- Participar del Foro de la Clase 3, "Revoluciones, modelos de Estado y de escuela".
- Trabajo escrito individual
- Les proponemos como actividad optativa de práctica que escriban un texto donde señalen de manera sintética los aspectos que les resulten más significativos de la propuesta pedagógica anarquista y/o de Mariátegui. Recuerden vincularlo con su propia práctica docente. Tengan en cuenta que este texto podrán usarlo en el Trabajo Integrador Final, de manera que configura un avance si así lo deciden.
- En el desarrollo y la fundamentación tengan en cuenta la relación entre proyecto político, económico y social y, el modelo de Estado y escuela hegemónico donde se desarrollaron esas propuestas.

### Unidad 4

#### Clase 04. Pedagogías nacionalistas populares: experiencias argentinas

1. El nacionalismo popular. Saúl Alejandro Taborda
2. El peronismo como pedagogía popular y la educación

#### Bibliografía obligatoria

- Dussel, Inés y Pineau, Pablo, "De cuando la clase obrera entró al paraíso. La educación técnica estatal en el primer peronismo", en Puiggrós, Adriana (Dirección), Carli, Sandra (Coordinación tomo VI) et al, Historia de la Educación en la Argentina VI, Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955), Galerna, Buenos Aires, 1995. Capítulo: "De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo". Recuperado de: [http://www.ispel3.edu.ar/\\_paginas/biblioteca/materiales/educ\\_f\\_sica/maccari\\_4to\\_1.pdf](http://www.ispel3.edu.ar/_paginas/biblioteca/materiales/educ_f_sica/maccari_4to_1.pdf), consultado febrero 2015.
- Grimson, Alejandro, *Mitomanías argentinas*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2012, 2, Pp. 171 y sgts. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/240576837/Mitomanias-Argentinas->

[Alejandro-Grimson-pdf](#), ver más en <http://www.mitomanias.com.ar>, consultados febrero 2015, Pp. 171 y sgst., consultado febrero 2015.

- Huergo, Jorge, entrevista realizada por el INFD, síntesis del pensamiento de Saúl Taborda y su visión y los espacios educativos: <https://www.youtube.com/watch?v=8xG6qY-9cIM>
- Santoro, Daniel, entrevista "El peronismo nos constituye culturalmente", 8/12/12 en <http://tiempo.infonews.com/nota/19353/el-peronismo-nos-constituye-culturalmente>

### **Actividades Obligatorias**

- Participar del Foro de la Clase "Pedagogías nacionalistas populares y espacios educativos".
- Completar el diario de viaje.
- Leer la bibliografía obligatoria.

## **Unidad 5**

### **Clase 5. El fluido de lo que será: futuros posibles y pedagogías para la emancipación**

1. Elizardo Pérez: la experiencia liberadora de Warisata que sembró futuro
2. La educación liberadora: Teología de la liberación
3. Freire, la educación popular para superar la opresión

### **Bibliografía Obligatoria**

- Huergo, Jorge. "El reconocimiento del "universo vocabular" y la prealimentación". Recuperado de: <http://comeduc.blogspot.com.ar/2006/03/jorge-huergo-el-reconocimiento-del.html>
- Prólogo de Paulo Freire en Giroux, Henry (1992). *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/educacionrafael/giroux-henry-teoriayresistenciaeneducacion>
- "**Mensaje a los pueblos de América Latina**", en **Documentos finales Medellín**, Recuperado de: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/medellin/>, consultado junio 2015.

### **Actividades Obligatorias**

- Participar del foro de cierre "Que nos llevamos al aula de este viaje"
- Completar el diario de viaje.
- Leer la bibliografía obligatoria
- Comenzar el Trabajo Integrador Final.

## Bibliografía consultada<sup>138</sup>

- Aliano Nicolás, Piovani, Juan Ignacio, et al (2018), *¿Condenados a la reflexividad? apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO, Biblos. Recuperado de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados\\_a\\_la\\_reflexividad.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf)
- Altamira, César (comp.) et al, (2013). *Política y subjetividad. En tiempos de governance*, Waldshuter Editor, Buenos Aires, 2013.
- Apple, Michael W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, Michael W., *Ideología y currículo*, Ediciones Akal, Madrid, 2008.
- Arciniegas, Germán (1962). *Nuestra América es un ensayo*, biblioteca Cuadernos. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/2997/1/53\\_CCLat\\_1979\\_Arciniegas.pdf&gws\\_rd=cr&ei=y41qV\\_r4IMWawQTvr5aYDg](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://ru.ffyl.unam.mx:8080/bitstream/10391/2997/1/53_CCLat_1979_Arciniegas.pdf&gws_rd=cr&ei=y41qV_r4IMWawQTvr5aYDg).
- Arfuch, Leonor (Comp) et al. (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Arias, Marina (2016). *Significatividad: trama comunicacional en ficción escrita*. Tesis doctoral, La Plata: FPyCS. Recuperada de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56324>
- Babiker, Sarah (2019) "Hay que hacer todo un trabajo de descolonización del deseo". Entrevista a Suely Rolnik, revista *Lobo Suelto. Anarquía coronada*, 26 julio, recuperada en <http://lobosuelto.com/hay-que-hacer-todo-un-trabajo-de-descolonizacion-del-deseo-entrevista-a-suely-rolnik/?fbclid=IwAR3f889gAjWf16V22Yoq1FXPW36a9NiV-UELZs4Ctt9klcxjs0o43vzXNLg>, 2019
- Barbero, Jesús Martín (2003), "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades" en "Escuela y medios de comunicación", *Revista Iberoamericana de Educación*, nro. 32, 2003, Puntos 2, 3 y 4. Recuperado de <http://rieoei.org/rie32a01.htm>
- Baricco, Alessandro (2010). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Selección. Buenos Aires: Anagrama, Página 12.
- Baricco, Alessandro, (2019), *The Game*. Buenos Aires: Anagrama.
- Barthes, Roland (2011). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del collège de france*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, Roland (2009). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Bello, Andrés (1847). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Recuperada de [http://www.contrastiva.it/baul\\_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Bello,%20Gramatica%20castellana.pdf](http://www.contrastiva.it/baul_contrastivo/dati/sanvicente/contrastiva/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Bello,%20Gramatica%20castellana.pdf), julio 2015.
- Benjamin, Walter, (2015). *La obra de arte en la era de su reproducción técnica*. Buenos Aires: El cuenco de Plata.
- Birgin, A (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires: Paidós.
- Bolaño, Roberto (2004). *Entre paréntesis*. Barcelona: Anagrama.
- Bolívar, Simón (1950). *Obras Completas*, 3 Vols. La Habana: Lex.
- Bordelois, Ivonne (2006). *Etimología de las pasiones*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bourdieu, Pierre (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre (2010). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre, (1978) "El racismo de la inteligencia". Recuperado de

138 Toda la bibliografía consultada y solo la que ha sido referenciada se pone a disposición como material q indispensable en la construcción de esta investigación y ampliatoria para otras posibles derivas. La bibliografía referenciada se ofrece al fnal de cada parte para facilitar la lectura.

<http://sociologiageneral sociales.uba.ar/files/2013/06/Pierre-Bourdieu-El-racismo-de-la-inteligencia.pdf>, julio 2016.

- Bullrich, Esteban y Sánchez Zinny, Gabriel (2011). *And now...Quality. Insights into the education policy debate in Latin America*, Argentina: Formar Foundation.
- Calasso, Roberto (2014). *La marca del editor*. Barcelona: Anagrama.
- Carballada, A. (2008). La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales (edición digital), 48. Recuperado de <https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html>
- Carli, Sandra (2016). "Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984)", DOSSIER: MUJERES EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, revista *Historia de la educación* - anuario versión On-line ISSN 2313-9277, Hist. educ. anu. vol.17 no.2 Ciudad Autónoma de Buenos Aires. dic. 2016. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772016000200015](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772016000200015)
- Castoriadis, Cornelius (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- Cella, Susana (Dir. Volumen), et al, (2014) *La irrupción de la crítica*, Vol. 10, en Jitrik, Noé (Dir.) *Historia crítica de la literatura argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- Ctera, Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte" (2016). *Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina*, Buenos Aires: Ediciones CTERA.
- Colleu, Gilles (2008). *La edición independiente como herramienta pedagógica de la bibliodiversidad*, Buenos Aires: La marca editora.
- De Diego, José Luis (Dir) et al, (2014). *Editores y políticas editoriales en Argentina (1880-2010)*. Buenos Aires: FCE, Col. Libros sobre libros .
- Davini, María Cristina (2015). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe final / María Cristina Davini. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de [https://cedoc.infod.edu.ar/upload/ESTUDIO\\_DE\\_LA\\_CALIDAD\\_Y\\_CANTIDAD\\_DE\\_OFERTA\\_DE\\_LA\\_FORMACION\\_DOCENTE\\_1.pdf](https://cedoc.infod.edu.ar/upload/ESTUDIO_DE_LA_CALIDAD_Y_CANTIDAD_DE_OFERTA_DE_LA_FORMACION_DOCENTE_1.pdf)
- DISEÑO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR. NIVELES INICIAL Y PRIMARIO. MARCO GENERAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE DE LOS NIVELES INICIAL Y PRIMARIO (2007). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>
- Dewey, John (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós,. Recuperado de <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey.%20John%20-%20El%20arte%20como%20experiencia.pdf>
- Dick, Philip (1967). *¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas?*. s/d. Recuperado de <https://www.philosophia.cl/biblioteca/dick/runner.pdf>
- Dujovne, Alejandro (2014). *Historia del libro judío. La cultura judía argentina a través de sus editores, libreros, traductores, imprentas y bibliotecas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duras, Marguerite (2014)., *La pasión suspendida. Entrevistas con Leopoldina Pallota della Torre*, Buenos Aires: Paidós.
- Eco, Umberto y Carrière, Jean Claude (2012). *Nadie acabará con los libros*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Foucault, Michel (2015). *La gran extranjera. Para pensar la literatura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2014). *¿Qué es usted, profesor Foucault?. Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2014). *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo.
- Foucault, Michel (2015). *Saber, historia y discurso*. Buenos Aires: Prometeo.
- Freire, Paulo (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Canclini, Néstor (2014), *Latinoamericanos buscando un lugar en este siglo*. Buenos Aires: Paidós.

- García Linera, Álvaro (2013). *Democracia, Estado, nación*. Bolivia: 2013. Recuperado de: <http://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/democracia-estado-nacion-web-2.pdf>, consultado febrero 2015.
- Gessaghi, Victoria (2016). *La educación de la clase alta argentina. Entre la herencia y el mérito*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo, y Faundez, Antonio (1986). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- González, Horacio (2010). *Historia de la Biblioteca Nacional. Estado de una polémica*. Buenos Aires: Ediciones de la Biblioteca Nacional.
- Groys, Boris (2016). *Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente*. Buenos Aires: Caja negra.
- Gubern, Román (2010). *Metamorfosis de la lectura* Barcelona: Anagrama.
- Han, Byung-Chul *La agonía de Eros*. España: Herder..
- Han, Byung-Chul (2014). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Han, Byung-Chul (2014). *En el enjambre*. España: Herder.
- Herralde, Jorge. (2009). *El optimismo de la voluntad. Experiencias editoriales en América latina*. México DF: CFE, Colección Tezontle.
- Horkheimer, Max y Adorno, Theodor (2004). *Dialéctica del Iluminismo*, Digitalizado por Diego Burd.
- Huergo, Jorge (2017). *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata: EPC, Facultad de Periodismo UNLP.
- Huergo, Jorge (2005). *Hacia una genealogía de Comunicación/Educación*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Hustvedt, Siri (2019), *Recuerdos del futuro*, Barcelona: Seix Barral.
- Kush, Rodolfo (2008). "Cultura y época" en *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Lacan, Jacques, (1996), Homenaje a Lewis Carroll, Artículo pronunciado el 31 diciembre de 1966. Recuperado de [http://www.ub.edu/las\\_nubes/archivo/15/nubesyclaros/textos/lacan.html](http://www.ub.edu/las_nubes/archivo/15/nubesyclaros/textos/lacan.html).
- Laclau, Ernesto (2014). *Los fundamentos retóricos de la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Laurent, Eric et al, *Cuerpos que buscan escrituras*, Paidós, Buenos Aires, 2012.
- Marechal, Leopoldo (2011). *Autopsia de Crespo*. Recuperado de <https://culturayformacion.files.wordpress.com/2011/07/marechal-leopoldo-la-autopsia-de-creso.pdf>
- Mariátegui, José Carlos (2010). *La tarea americana*, Prometeo. Buenos Aires: CLACSO.
- Meirieu, Philippe (2016) *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos clave*. Buenos Aires: Paidós.
- Monsiváis, Carlos (2012). *Las esencias viajeras*. México: FCE.
- Martínez, Marcela (2015). *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea*. Córdoba: EDUVIM.
- Peirone, Fernando (2015). "La diferencia invisible Aproximaciones a una nueva lógica del sentido", en revista Anales de la educación común, publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, Año 3 de la etapa digital. Recuperado en <http://revistaanales.abc.gov.ar/wp-content/uploads/2015/08/peirone-a5.pdf>.
- Pineau, Pablo (2008). "Qué diría Sarmiento", en diario *Página 12*, 23/10/2008. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/subnotas/113803-36127-2008-10-23.html>
- Piglia, Ricardo (2003). *La ciudad ausente*, (2003). Buenos Aires: Anagrama.

- Popkewitz, Thomas (2006), La escolaridad y la exclusión social, Revista Anales de la educación común, publicación de la Dirección Provincial de Planeamiento, DGCyE, provincia de Buenos Aires. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosP araDescargar/8\\_popkewitz.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero04/ArchivosP araDescargar/8_popkewitz.pdf)
- Prensky, Marc (2016). "Nativos e Inmigrantes digitales", Cuadernos Sek 2.0. Recuperado de [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES %20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES %20(SEK).pdf).
- Puiggrós, Adriana (2018). "La desprofesionalización es uno de los objetivos fuertes". Hurlingham, Provincia de Buenos Aires:Aula Abierta. Recuperado de <http://aulaabierta.unahur.edu.ar/puiggros-la-desprofesionalizacion-es-uno-de-los-objetivos-fuertes/>
- Puiggrós, Adriana (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". Nueva Sociedad Nro. 146 Noviembre-Diciembre 1996, pp. 90-101. Recuperado de [http://nuso.org/media/articles/downloads/2549\\_1.pdf](http://nuso.org/media/articles/downloads/2549_1.pdf)
- Puiggrós, Adriana (2010). *Rodolfo Puiggrós. Retrato familiar de un intelectual militante*, Buenos Aires: Alfaguara.
- Puiggrós, Adriana (1990). *Historia de la Educación Argentina*, Tomo 1: "Sujetos, disciplina y currículum en el sistema educativo argentino", Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana, Bernetti, Jorge Luis (2006). *Peronismo, cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana et al (2007). *Cartas a los educadores del Siglo XXI*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2011). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración latinoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, Adriana (2015). *Rosarito. Un policial pedagógico*, Buenos Aires: Colihue
- Puiggrós, Adriana (2017). *Adiós, Sarmiento. Educación pública, Iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue.
- Puerta, Simón (enero 2017). "Ensayo y autonomía en América Latina. El papel del modernismo hispanoamericano en el pensamiento crítico de la región" [online]. Digithum, 19, págs. 47-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/550/55051207005/>
- Ramos, Abelardo (2012). "Discurso en México al fundarse la Cátedra de América Latina", en 1991, pronunciado en el Salón de Actos que fuera el Rectorado de José Vasconcelos. En *Historia de la nación latinoamericana*. Buenos Aires: Peña Lillo-Ediciones Continente. 5ta edición.
- Rodríguez, Simón (1954). *Escritos de Simón Rodríguez*, 3 vols. Caracas: Imprenta Nacional.
- Ranciére, Jacques (2011). *En los bordes de lo político*. Buenos Aires: Ediciones La cebra.
- Relevamiento Anual 2011 a 2017 (2017). DIEE, MECCyT. Recuperado de [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2017\\_final.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2017_final.pdf)
- Rinesi, Eduardo (2012). "¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?", documentos para el debate. Buenos Aires: IEC, Conadu y CTA, mayo 2012. Recuperado de <http://www.cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/Cuadernillo-Eduardo-Rinesi-01.pdf>, consultado febrero 2015.
- Rinesi, Eduardo (2017). Seminario Restos y desechos, apuntes personales de la cursada. La Plata: FAHCE, UNLP, noviembre-diciembre 2017.
- Retamozo, Martín (2017). La teoría del populismo de Ernesto Laclau: una introducción; UNAM; Estudios Políticos; 41; 5-2017; 157-184. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/65002>
- Rogovsky, Cintia (2017). "El peronismo como pedagogía popular y la educación. 1945-1955", en Huergo, Jorge *La educación y la vida. Un libro para maestros de escuela y educadores populares*. La Plata: EPC, Facultad de Periodismo UNLP.
- Rogovsky, Cintia y Annuasi, Gonzalo (Revisión) (2015). "¿Nuevos editores? El libro digital y las nuevas prácticas de lectura y escritura. Algunas pistas. La Plata, FPyCS. Especialización en Edición: Apuntes de Cátedra-Taller de Edición 1.



- Rogovsky, Cintia y Ghea, María Elisa (2007). "Comunicación y Prensa para la educación" en Puiggrós, Adriana et al, *Cartas a los educadores del Siglo XXI*, Buenos Aires: Galerna.
- Rogovsky, Cintia (2016) "El campo pedagógico y su objeto" para Equipo Especialización (2016). Módulo Pensamiento Pedagógico latinoamericano. Clase 2. El campo pedagógico y su objeto (educación). Buenos Aires: Especialización en Enseñanza de Escritura y Literatura para la escuela secundaria. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Rolph Trouillot, Michel (2017). "Una historia impensable La Revolución Haitiana como un no-acontecimiento" en Rolph Trouillot, Michel (2017), *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la historia*. Granada: Comares.
- Romero, Daniel (editor) et al. (2012). *Problemas del lenguaje y la comunicación*. Buenos Aires: Nueva librería.
- Rozitchner, Alejandro (2016). "El pensamiento crítico es un valor negativo", entrevista diario *La Nación*, 20 de diciembre 2016. Recuperada de <https://www.lanacion.com.ar/politica/alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo-nid1968830>
- Sardi, Valeria (2015). "Lenguas y escuela: un contrapunto entre la norma y la voz propia", en *Revista Anales de la educación común*, publicación de la DGCyE de la provincia de Buenos Aires, Tercer siglo, año 3, número 5 de la Etapa Digital. 2015 ISSN 2451-5329, recuperado en <http://revistaanales.abc.gov.ar/wp-content/uploads/2015/08/ArticValeriaSardiAnales5.pdf>
- Sarmiento, Domingo F. (2015) (1874). *Facundo. Civilización y barbarie en las Pampas argentinas*, LIBRERÍA HACHETTE Y CIA. París. Recuperado de <http://www.proyectosarmiento.com.ar/trabajos.pdf/facundo.pdf> julio 2015.
- Sarmiento, Domingo F. (1883). *Conflictos y armonías de las razas en América*. Recuperado de <http://www.proyectosarmiento.com.ar/trabajos.pdf/conflicto.pdf>, marzo 2016.
- Schucking, Levin (1996). *El gusto literario*. México: FCE.
- Schuttenberg, Mauricio (2011). "La reconfiguración de las identidades nacional populares". Los puentes discursivos para la inserción de tres tradiciones políticas en el espacio "transversal kirchnerista". Recuperado de file:///C:/Users/Valeria/Downloads/292-Texto%20del%20art%C3%ADculo-445-1-10-20120911.pdf
- Spinoza, Baruch (2013). *Tratado de la reforma del entendimiento. y del camino que mejor lo conduce al conocimiento verdadero de las cosas.*, Buenos Aires: Cactus.
- Steimberg, Oscar (2013). *Semióticas. Las semióticas de los géneros, de los estilos, de la transposición*. Buenos Aires: Eterna cadencia.
- Steiner, George (2011). *Gramáticas de la creación*. España: Debolsillo.
- Steiner, George (2008). *Los Libros que nunca he escrito*. Buenos Aires: Siruela.
- Steiner, George (2000). *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución del lenguaje*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Terán, Oscar (2015). "Amauta: vanguardia y revolución", texto fue preparado por Oscar Terán para el proyecto "Hacia una historia de los intelectuales", Carlos Altamirano (dir.), *Entre cultura y política: historia de los intelectuales en América Latina*, Buenos Aires, Katz Editores, vol. 1. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-04992008000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-04992008000200004&script=sci_arttext).
- Terigi, Flavia (2012). Los saberes de los docentes: formación , elaboración en la experiencia e investigación, Buenos Aires: Ctera. Recuperado de <https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/formacion/item/921-los-saberes-de-los-docentes-formacion-elaboracion-en-la-experiencia-e-investigacion>
- Taborda, Saúl Alejandro (2011). *Escritos políticos 1934-1944. Escritos póstumos*. Buenos Aires: UNC- Ediciones Biblioteca Nacional.
- Valko, Marcelo (2014). *Pedagogía de la desmemoria*. Prólogo Osvaldo Bayer. Buenos Aires: Peña Lillo.
- Viñas, Rossana, (2014). "Ser joven, leer y escribir para contar", avance de investigación de la tesis

- doctoral *Ser joven, leer y escribir. Las representaciones sociales en torno a las prácticas de lectura y escritura en la zona de pasaje de la Escuela Media a la Universidad*. Revista Argentina de Estudios de Juventud; vol. 1, no. 6, 2014, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, ISSN: 1852-4907. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41483/Documento\\_completo.pdf?sequence](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/41483/Documento_completo.pdf?sequence)
- Viñas, Rossana (2015). *Ser joven, leer y escribir en la universidad. Las prácticas de lectura y escritura: de la escuela secundaria a la universidad*, tesis doctoral. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>.
  - Viñas, Rossana (2014). La lectura y la escritura en los estudios superiores. Las prácticas de lectura y escritura en los estudios superiores. Una contextualización desde la universidad argentina, *Anuario de investigaciones* 2013, Noviembre 2014 ISSN 2408-3992. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51764/Documento\\_completo\\_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51764/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)
  - Vizer, Eduardo Andrés (coord). (2014). *Lo que McLuhan no predijo*. Buenos Aires: La crujía.
  - Weinberg, Liliana (2007). "El ensayo como una poética del pensamiento", entrevista realizada por Norma Garza - Saldívar, *Andamios* vol. 4 no.7 México dic. 2007, ISSN 1870-0063. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-00632007000200011](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632007000200011)
  - Žižek, Slavoj (2011). *Visión de paralaje*. Buenos Aires: FCE.





**FACULTAD DE PERIODISMO  
Y COMUNICACIÓN SOCIAL**  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA